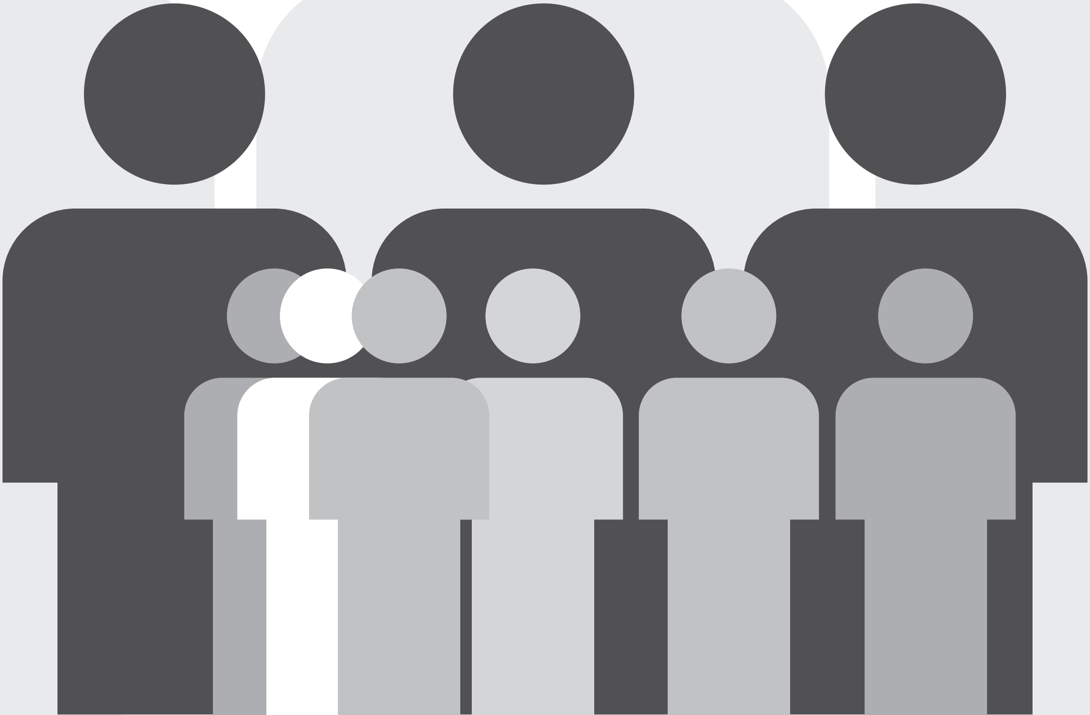
دراسات وقضايا
في التعليم الثانوي

دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة



بسم الله الرحمن الرحيم



إشراف الدكتور: غازي عنيزان الرشيدي

دراسات وقضايا في التعليم الثانوي

دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة

إعداد نخبة من طلاب برنامج الماجستير في التربية
(قسم أصول التربية) كلية التربية - جامعة الكويت



مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع

مكتبة الفلاح
للنشر والتوزيع
AlFalah BooKs
Publishers & Distributers
Kuwait. UAE. Jordan

الطبعة الثانية
1444هـ - 2023م

Kuwait دولة الكويت

P.O Box. 4848 Safat
Tel. +965 22 6 419 85
Fax. +965 22 6 477 84

دولة الإمارات العربية
Dubai دبـــي

P.O Box. 20438
Tel. +971 4 263 06 18
Fax. +971 4 263 06 28

Al Ain العيــن

P.O Box. 16431
Tel. +971 3 766 21 89
Fax. +971 3 765 79 01

Jordan المملكة الأردنية

P.O Box. 927385
Tel. +962 6 569 56 11
Fax. +962 6 568 12 08

شكر وعرفان

أتقدم بجزيل الشكر لكل من ساهم في تأليف وكتابة وتعديل هذا الكتاب. الشكر أولاً وآخراً هو لله الرحمن الرحيم الذي أكرمنا بإخراج هذا الكتاب بهذه الصورة، كما أتقدم بكل فخر واعتزاز لطلاب مقرر الاتجاهات التربوية المعاصرة الذين شاركوا في تأليف هذا الكتاب بالشكر الجزيل وعظيم الامتنان على ما بذلوه من جهود مضنية ومتواصلة لكي يخرج هذا الكتاب بهذه الحلة الجميلة.

شكر خاص ومستحق لأعضاء لجنة المراجعة الذين أتحفونا بملاحظاتهم القيمة والتي زادت هذا الكتاب بهاءً وتألقاً، وهم أ. د. هاني فرج و أ. د. صبري الحوت، و أ. د. سيف الإسلام.

نسأل الله العظيم رب العرش الكريم أن يبارك في هذا العمل ويجعل ثوابه وأجر الانتفاع به في ميزان من ساهم فيه ونسأل الله الإخلاص والقبول.

د. غازي عنيزان الرشيدي 1/1/2016


أهم جروبات علي تليجرام
باحثون
هنا سور الأزبكية
غواص في بحر الكتب
قناة مصر الثقافية و الفنية

فهرس المحتويات

الفصل الثاني

واقع تقييم المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي الإنجليزي

إيمان إبراهيم باقر، أسيل عيد العازمي

الفصل الثالث

واقع التقييم للمرحلة الثانوية في نظام التعليم الإنجليزي

بدور سيف الخالدي، شمائل محمد الشهابي

الفصل الرابع

آلية تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية

حنان كامل المطيري، نورة سعد الرشيدي

الفصل الخامس

اختيار معلم المرحلة الثانوية، والاحتفاظ به (العلوم، والرياضيات كتخصصات نادرة)

شقحة الهاجري، دلال الميع

الفصل السادس

المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية

عنايد السعيد، نورا بورسلي، وداد الغريب

الفصل السابع

ظاهرة غياب الطالبات في نظام التعليم الثانوي الموحد في دولة الكويت: دراسة تحليلية

كوثر جعفر الغريب، د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل الثامن

إدارة التعليم العالي، وتطويره

أنوار ناصر المحجان، عالية مليحان سالم

مقدمة الطبعة الثانية

الحمدلله على تيسيره لنا في إصدار الطبعة الثانية من هذا الكتاب، بعد أن لاقت الطبعة الاولي عام 2017 الكثير من الإهتمام والمتابعة، فتأتي الطبعة الثانية لتضيف فصلين إلى هذا الإصدار.

يركز هذين الفصلين على تحليل واقع ممارسة التقييم في المرحلتين المتوسطة والثانوية في النظام التعليمي الإنجليزي من خلال تحليل محتوى وثائق إنجليزية في هذا الشأن، حيث يعتبر النظام الانجليزي من الأنظمة التعليمية المتطوره والذي من شأن متابعة ما يقوم به هذا النظام توليد بعض الأفكار المفيدة التي من الممكن نقلها أو تكييفها على واقع نظامنا التعليمي في الكويت أو في الأنظمة التعليمية الأخرى في عالمنا العربي.

تقديم الكتاب

يمثل هذا الإصدار العدد الثاني من سلسلة دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة، قام بكتابتها نخبة من طالبات الماجستير في قسم أصول التربية.

يركز هذا الكتاب على مرحلة مهمة ومفصليه في حياة الطالب في التعليم العام، حيث أنها تعتبر خاتمة المطاف لجهد طويل بذله هذا الطالب طوال سنوات دراسته، لذا جاء التركيز على هذه المرحلة، وإبراز جوانب متعددة فيها من أجل إثراء المكتبة التربوية العربية بمصادر حديثة وذات قيمة.

يتكون هذا الكتاب من ستة فصول على النحو التالي:

- **الفصل الأول**: يتحدث عن التكامل بين المرحلة الثانوية والجامعة.

- **الفصل الثاني**: يناقش واقع تقييم المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي الإنجليزي.

- **الفصل الثالث**: يناقش أيضاً واقع التقييم للمرحلة الثانوية في نظام التعليم الإنجليزي.

- **الفصل الرابع**: يركز على آلية تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية.

- **الفصل الخامس**: يلقي الضوء على آلية اختيار معلم المرحلة الثانوية والاحتفاظ به، مركزاً على معلمي مادتي العلوم والرياضيات كتخصصات نادرة.

- **الفصل السادس**: يوضع بعض القضايا في المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية.

- **الفصل السابع**: فيتحدث عن ظاهرة غياب الطالبات في نظام التعليم الثانوي الموحد وهي دراسة علمية منشورة في مجلة كلية التربية في الزقازيق، وارتأينا ضمها لهذا الكتاب لأنها تتحدث عن قضية معاصرة أصبحت تقلق أهل الميدان التربوي، إضافة أنها تحدث في نظام ثانوي حديث نوعاً ما في النظام التربوي الكويتي، وهو النظام الثانوي الموحد.

- **الفصل الثامن**: ينتقل من الحديث عن التعليم الثانوي إلى إدارة التعليم العالي وتطويره، ووجوده هنا قد يمثل خاتمة جيدة لهذا الكتاب، لأن مخرجات المرحلة الثانوية هي مدخلات للمرحلة الجامعية، فالتطرق لهذا الموضوع قد يمثل تسلسلاً منطقياً لأحداث هذا الكتاب.

الفصل الأول

التكامل بين المرحلة الثانوية، والجامعة

أولاً: ماهية التعليم الثانوي

ثانياً: نماذج من التعليم الثانوي في بعض الدول

ثالثاً: العلاقة، والارتباط بين التعليم الثانوي

رابعاً: جهود كندا، والولايات المتحدة الأمريكية في تهيئة الطلاب للتعليم الجامعي

خامساً: نظرة تحليلية على واقع إدخال برامج المواد التمهيدية

مراجع الفصل الأول

إعداد: زينب حسن الحبابي، نوف متروك الرشيدي

الفصل الأول

التكامل بين المرحلة الثانوية، والجامعة

مقدمة

تتمايز فلسفات المراحل التعليمية وفق صياغتها أهدافها المستمدة من فلسفة المجتمع نفسه القائمة به؛ بما يعكس خصوصية كل مرحلة، وانطلاقاً من احتياجات التربية في عصرنا الحالي، وما تتطلبه من وجود تكامل بين مختلف المؤسسات التعليمية؛ فإن النظام التعليمي يجب أن يشكل نسيجاً متكاملاً يكمل بعضه بعضاً، وسيتم التركيز خلال هذا الفصل على فلسفة التعليم الثانوي التي تنصب على نوعية التعليم؛ لتحقيق هدف الإعداد للتعليم الجامعي، والتعليم العالي، ولمسار سوق العمل.

ويحظى التعليم الثانوي العام بعناية كبيرة في معظم دول العالم النامية والمتقدمة منها؛ نظراً لما له من دور مهم في تأهيل طلابه للحياة العلمية المستقبلية، والحياة العملية المهنية؛ فهو يعد ركيزة أساسية لما بعده من دراسات جامعية عليا (الغامدي، 2013).

أولاً: ماهية التعليم الثانوي

إن التعليم لا ينشأ في فراغ؛ بل ينشأ في مجتمع له احتياجاته، وتطلعاته؛ لذا فالتعليم الثانوي يعكس ظروف المجتمع بجميع خصائصه؛ سواء أكانت سياسية، أم اقتصادية، أم اجتماعية، أم ثقافية (ياسين، 2009)، كما أنه يعد من أكثر أنواع التعليم تمتعاً بمنزلة اجتماعية كبيرة؛ حيث إنه يؤدي دوراً مهماً في إعداد الطلاب؛ فمن خلاله يتم تحديد مستقبلهم الاجتماعي والأكاديمي.

كما يعد التعليم الثانوي مرحلة مهمة في التعليم العام، ويمتاز بجملة من الخصائص؛ فهي تعد الطلاب إعداداً شاملاً متكاملاً مزوداً بالمعلومات الأساسية، والمهارات، والاتجاهات التي تنمي شخصياتهم من جوانبها المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والذهنية، والبدنية المهمة التي تتطلب من القائمين على النظام التعليمي ترجمتها إلى برامج علمية، وتربوية تساعد في تحقيق الطموحات الطلابية، وتستوعب التجديدات العالمية، وتتفاعل معها (فرج، 2009).

وتقع على عاتق التعليم الثانوي مسؤوليات أساسية تتمثل في سدّ حاجات الطلاب، ورغباتهم، وتطلعاتهم، وربطها مع احتياجات المجتمع، ومتطلباتهم؛ لذا نجد أنها تؤثر وتتأثر بما يجري في المجتمع من أحداث، وأفكار، وعوامل مختلفة في جوانب الحياة؛ فالتعليم الثانوي يمثل الدعامة المهمة للتنمية؛ حيث يُعد الطلاب للالتحاق بالتعليم الجامعي، والعالي؛ الأمر الذى يمثل هدفاً لكل الطلاب الملتحقين بالتعليم الثانوي العام، إلى جانب ما ذكره حسين (2002)؛ من أن التنمية هي صيرورة متكاملة، ومتفاعلة من عمليات التغير الاجتماعي، والاقتصادي، والثقافي التي تحدث في جميع ميادين المجتمع المادية منها، والاجتماعية؛ وفقاً لآلية مخطط لها مسبقاً.

وبرغم بدايات نشأة التعليم الثانوي؛ حيث كان التركيز فيها على هدف وحيد؛ وهو إعداد الطلاب لمواصلة التعليم الأكاديمي العالي فقط (ياسين، 2009)؛ فقد صار الآن يركز على جوانب مختلفة؛ حيث تداركت المجتمعات مع تطورها أن هناك نقصاً في مهارات طلابها عند انخراطهم في سوق العمل فيما بعد؛ وهو ما استلزم قيام بعض الدول بالاستثمار الأمثل لمرحلة التعليم الثانوي (فرج، 2009)، وظهور أنواع مختلفة من التعليم الثانوي؛ منها: المهني التدريبي، والفني، وغيرها.. التي سيتّم ذكرها في نماذج التعليم الثانوي ببعض الدول لاحقاً، إلى جانب الحرص على إدخال خبرة العمل إلى ميدان التعليم العام فى المدارس الثانوية العامة، وهذا ما حاول عديد من الدول التركيز عليه بصور شتى.

مفاهيم التعليم الثانوي:

- ذكر (عبيد، 1976) أن مرحلة التعليم الثانوي هي القاعدة التي تعد الطالب لمزاولة الأعمال، والوظائف الصغيرة، وفي الوقت نفسه تعد الطالب لمتابعة السلم التعليمي في الجامعات، والمعاهد العليا. ويلاحظ من هذا التعريف أن مفهوم التعليم الثانوي كان يركز سابقاً على الإعداد لسوق العمل، بجانب الإعداد الأكاديمي، ثم تطوّر المفهوم لاحقاً، واندرجت تحته عدة مضمونات؛ منها:

- ما ذكره (الزميتي) هو نوع من أنواع التعليم النظامي العام الذي يقدم للطلاب في المرحلة العمرية بين (15 و17) سنة، وتكون مدته 3 سنوات، ويهدف إلى إعداد الطلاب للحياة جنباً إلى جنب مع إعدادهم للتعليم العالي، أو المشاركة في الحياة العامة.

- عرف الحدري (1997) في دراسته، التعليم الثانوي بأنه: قمة الهرم في التعليم العام الذي يسبقه التعليم المتوسط، ويتلوه مباشرة التعليم الجامعي، وهي الفترة ما بين السادسة عشرة، والعشرين تقريباً.

- عرف (1999kellough) المرحلة الثانوية بأنها: أي مؤسسة تعليمية يعترف بها كنظام ثانوي، وتبدأ من الصف السابع حتى الصف الثاني عشر (Etim, 2005).

وعرفها "الغامدي" (2013) بأنها: المرحلة التي يلتحق بها الطلاب؛ وفقاً لميولهم، وقدراتهم، وتقوم على تقديم خبرات ثقافية، وعلمية، ومهنية متخصصة، تلبي حاجات المجتمع القائمة، أو المنتظرة، وتهدف هذه المرحلة إلى تكوين المواطن القادر على تحقيق مجموعة من القدرات، والمهارات في مختلف المجالات: العلمية، والعملية، والشخصية، والوطنية، والقومية، والإنسانية.

مما سبق من مفاهيم مختلفة يلاحظ أن هناك اختلافاً حول المرحلة العمرية التي يبدأ بها الطلاب الدراسة في التعليم الثانوي؛ وربما يرجع ذلك إلى اختلاف السلم التعليمي لكل مرحلة، ومدة الدراسة في كل دولة، ويلاحظ - كذلك - أن هناك من يركز على أنها مرحلة انتقالية بين التعليم المتوسط،

والتعليم الجامعي. وهناك من حصر المفهوم في الإعداد المهني والأكاديمي، وسبب هذا التنوع قد يعود إلى انعكاس فلسفة كل مجتمع، ونظرته إلى الهدف من وراء هذا النوع من التعليم. إلا أنه مهما اختلفت فمفهوم التعليم الثانوي يكوِّن انطباعاً لدى أفراد المجتمع قد يكون واحداً في مرحلة مثل التعليم الجامعي، وبعد التعليم المتوسط.

أهمية التعليم الثانوي:

تنبع أهمية التعليم الثانوي من كونها المرحلة التي تتوسط مرحلة التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم العالي أو الجامعي؛ فهي تحوز عناية كبيرة من الطلاب، وأسرهم، والمجتمع نفسه؛ لأنه - من خلالها - يتحدد مستقبل الطلاب التعليمي، والجامعي، والاجتماعي، والوظيفي.

وتتلخص أهمية التعليم الثانوي في نقاط أساسية؛ منها:

1- إعداد الطلاب، وتهيئتهم لسوق العمل بجميع مراحل التعليم.

2- إكساب الطلاب المهارات اللازمة التي يحتاجها، ويتطلبها المجتمع.

3- تطوير الوعي لدى الطلاب، وزيادة قدراتهم على التعامل مع التغيرات التي تحدث في مجتمعهم.

4- إكساب الطلاب المعلومات والمهارات، والاتجاهات؛ لتمكين خريجي التعليم الثانوي العام من تأدية دورهم بنجاح في الحياة العملية (مسعود، 2006).

وفي تحليل للجنة منظمة اليونسكو المقدم بتقرير للبنك الدولي، شمل 100 دولة من مختلف دول العالم لوحظ أن النمو الاقتصادي للدول بين العامين: 1960 و1995؛ ارتبط - بشكل إيجابي - بمستوى التحصيل الدراسي للبالغين الذكور المسجلين، والخريجين من المرحلة الثانوية، والثانوية العليا (Barro,1999).

لذلك تأتي أهمية التعليم الثانوي وفقا لموقعه في السلم التعليمي، وتأثيره في تشكيل مصفوفة القوى العاملة التي تحتاجها عمليات التنمية الشاملة؛ فالتربية، ومفهوم التنمية مرتبط أحدهما بالآخر، والتعليم الثانوي يسعى إلى أن تكون مخرجاته قادرة على تطوير المجتمعات؛ فهو يعد الجسر الذي ينقل الشباب من عالم الدراسة بالمدرسة إلى عالم العمل، ويستدعي ذلك أن يكون

جميع الطلاب مجهزين بالمهارات التي يحتاجها سوق العمل، ومهمة المدارس الثانوية أن تدرج المهارات اللازمة في برامجها؛ لتهيئة الطلاب لما بعد التعليم الثانوي، في المسارين: التعليم الأكاديمي، والتوجه إلى سوق العَمل.

وعلى المستوى الوطني تعزز مرحلة التعليم الثانوي النمو الاقتصادي؛ حيث تعتمد اقتصاديات الدول حالياً على إنشاء، واستخدام المعرفة التي توجد لدى المتعلمين من السكان؛ وبخاصة مخرجات مسارات التعليم الثانوي المختلفة؛ بالاستفادة المثلى في سد حاجات المجتمع، والمشاركة الفعالة في تقدم مجتمعاتهم، وتنميتها. (ياسين، 2009)؛ (فرج، 2009)؛ (Wilkinson, 2007).

وفي هذا الصدد تحرص مرحلة التعليم الثانوي على أن تكون مخرجاتها على معرفة شاملة بمتطلبات الدول الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، وكذلك الصحية؛ فتقوم بتنمية الوعي اللازم لدى الطلاب؛ من حيث امتلاكهم المعارف المناسبة للتعامل مع مختلف الأمور، والمجالات؛ وهذا ما قامت به الدول المتقدمة التي عملت على ربط طلاب المرحلة الثانوية بسوق العمل مباشرة، أو بمواصلة التعليم بالقطاع المهني الذي أدى إلى التنوع، والتوسع أمام خيارات الطالب الخريج.

وفي العام 2006 قُدمت ورقة عمل لمنظمة اليونسكو عن قضايا المناهج، والتعليم الثانوي، وبينّت أن أغلبية دول العالم ركزت على إعادة تجديد نظام التعليم الثانوي العام؛ حتى تتم مواءمة مخرجات التعليم الثانوي مع متطلبات سوق العمل (Benavot,2006).

لذلك لا بد من المكاملة بين الجوانب الأكاديمية، والمهنية؛ حتى تتكون لدى خريج التعليم الثانوي الخبرات المتنوعة التي تسهل من انخراطه في سوق العمل.

مفهوم التعليم العالي، والجامعي:

عرَّف (Hartley, 1992) التعليم العالي بأنه: "هو الدراسة في الجامعات في نظر كثيرين؛ أي أنه دراسة متخصصة ينبغي أن تقتصر على مادة التخصص، وما يرتبط بها من مواد أخرى ارتباطاً شديداً، على عكس الدراسة في التعليم العام الذي يسبق التعليم الجامعي؛ حيث يدرس الطلاب مبادئ المعرفة، وأساسياتها في كل الحقول تقريباً" (Itmazi & Ferchichi , 2012).

ثانياً: نماذج من التعليم الثانوي في بعض الدول

من أساسيات التغيير، والتطوير في المجتمعات إعداد أفراد يحملون مسؤوليات نجاح أنفسهم، ومسؤولية تقدم وطنهم؛ لذلك نرى أن عناية الدول بالتعليم الثانوي أدت إلى تطوير مسارات التعليم الثانوي، وظهور المدارس المهنية، والفنية والتخصصية، وكذلك مؤسسات ما قبل التعليم الجامعي؛ لإعداد الطلاب إعداداً أكاديمياً لمسار الدراسات العليا، ولسوق العمل.

وفيما يلي جدول يوضح تجارب بعض الدول المتقدمة، والمطورة في التعليم الثانوي التي تُعِد طلابها، وتؤهلهم للتعليم الجامعي، أو التعليم العالي؛ لإيمانهم بأهمية هذه المرحلة في تقدم الشعوب، وتطورها.

- **تجربة التعليم الثانوي في أمريكا:**

جدول رقم (1): نماذج التعليم الثانوي في الولايات المتحدة الأمريكية

	الشهادات	"المدرسة الثانوية الشاملة"	الفترة
أمريكا	شهادة الثانوية العامة	**هذا النوع من المدارس يقدم نموذجين:** **النموذج الأول: "بمدرسة الثانوية الممتدة عمودياً"** ويعد أول النماذج للتعليم الثانوي الأمريكي في إطار سلم تعليمي متكامل، وهذا النموذج للطلاب الذين يودون الالتحاق بالجامعة.	4 سنوات
	شهادة الدبلوما الأمريكية General Education Diploma وهي تعادل الثانوية العامة http://www.data.gov	**النموذج الثاني: "بالمدرسة الثانوية العليا"** وهو يطبق نظام الساعات المعتمدة، ويتضمن عدة أنواع من المناهج؛ منها: (المناهج العامة، والمناهج المهنية، والمناهج التجارية)، وهذا النظام للطلاب الذين يريدون المسار المهني (فرج، عبداللطيف 2008).	3 سنوات

في الجدول السابق نلاحظ أن النماذج في المدرسة الثانوية الشاملة تنقسم إلى نوعين، وكل منهما يحرص على إعداد الطلاب لمرحلة ما بعد الثانوي؛

حسب تطلعاتهم، وميولهم، ورغباتهم، ويختص النموذج الأوّل بالطلاب الذين يودون الالتحاق بالجامعة لاستكمال دراستهم، أمّا النموذج الثاني فهو للطلاب الراغبين في مزاولة العمل بعد التخرج، وهذا النموذج يسمى بالمدرسة الثانوية العليا؛ وهي تقدم للطلاب المناهج العامة، والمهنية، والتجارية؛ لتؤهلهم لسوق العمل، مع ملاحظة أن النموذج الثاني يتيح للطلاب الالتحاق بالجامعة، مع تمكينهم من العمل؛ ففي أثناء عملهم يدرسون في مؤسسات التعليم العالي.

- **تجربة التعليم الثانوي في كندا**

جدول رقم (2): نماذج التعليم الثانوي في كندا

	الشهادات	النماذج والأنظمة	الفترة
كندا	**النوع الأول**: "دبلوما الدراسة الثانوية" **شروطها:** ● اجتياز المقررات المطلوبة بمعدل مرتفع. ● استكمال 18 وحدة معتمدة من المقررات الإلزامية. ● استكمال 12 وحدة معتمدة من المقررات الاختيارية. ● اجتياز اختبار القراءة والتعبير. قضاء 40 ساعة من وقت الطالب الخاص تطوعا في خدمة المجتمع. **النوع الثاني**: "شهادة الدراسة الثانوية" وتمنح للطلاب الذين يرغبون في ترك المرحلة الثانوية مع إمكانية استكمال دراستهم لاحقا. **شروطها:** ● استكمال 7 وحدات معتمدة من المقررات الإلزامية. ● استكمال 7 وحدات معتمدة من المقررات الاختيارية. ● اجتياز اختبار القراءة، والتعبير. ● التطوع في خدمة المجتمع. (ناصر، فضة، 2003).	**بعض الأنظمة المتبعة في المدارس الثانوية في كندا** تبدأ منذ الصف (السابع)، وفي هذه المرحلة يتم التركيز على مساعدة الطلاب في توضيح المسارات لهم، والاعتماد على أنفسهم؛ بوضع الخطة السنوية التي تحمل أهدافا قصيرة المدى، وأهدافاً طويلة المدى، مع إمكانية التعديل فيها مرتين في السنة على الأقل. أما في الصفين: (التاسع، والعاشر)، فيكون التركيز على استكشاف قدرات الطالب مع تأكيد تزويده بقاعدة معرفية، ومهارية، تعده لمتابعة دراسته. وفي الصفين: (الحادي عشر، والثاني عشر) نظام يعتمد على أن يختار الطالب بنفسه التخصص الذي يحقق تطلعاته لما بعد الثانوية؛ كالالتحاق بالجامعة، أو الكليات التطبيقية، أو الجانب المهني.	3 سنوات

من خلال الجدول السابق يتضح أن التعليم الثانوي في كندا يبدأ من الصف السابع؛ فتبدأ العناية بالطلاب بهذه المرحلة، ودفعهم لتحمل المسؤولية؛ حيث على الطالب في الصف السابع أنْ يضع الأهداف قصيرة، وطويلة المدى، ويلتزمها؛ وهذا يمكنه من اجتياز باقي المراحل بسهولة، وتجعله أكثر قدرة على اتخاذ القرار، وتحديد المسار الذي يرغب فيه لما بعد الثانوية.

- **تجربة التعليم الثانوي في اليابان:**

جدول رقم (3): نماذج التعليم الثانوي في اليابان

	الشهادات	المسارات	نماذج وأنظمة	الفترة	الصفوف
اليابان	**شهادة الثانوية العامة** التي تساعد الطلاب في الالتحاق بالجامعات، والكليات	**مسار التعليم الثانوي الأكاديمي العام** يقدم تعليماً عاماً يركز على المواد الأكاديمية، وهذا النظام الأكثر شيوعاً باليابان.	**نظام الدراسة الأول:** هو ذو نظام كامل يختص بالطلاب المتفرغين بشكل كامل.	3 سنوات	من الصف 9-12
	شهادة الثانوية التخصصية تلبي حاجات الطلاب الراغبين في الحصول على العمل بعد التخرج	**مسار التعليم الثانوي الفني (التخصصية):** يقدم تعليماً مهنياً وفنياً، يختار الطالب دراسته؛ كمهنة مستقبلية وتصنف لعدة فئات؛ منها: الزراعة، الصناعة، الأعمال، صيد الأسماك، الاقتصاد المنزلي، التمريض، العلوم والرياضيات..إلخ.	**نظام الدراسة الثاني:** وهو ذو نظام جزئي يختص بالطلاب غير المتفرغين بشكل كامل. وينقسم إلى قسمين: دوام نهاري، أو دوام مسائي.	4 سنوات	
	(فرج، عبداللطيف، 2008)	مدارس الإعداد، والتدريب لمجال دراسي واحد، أو	**نموذج البرنامج:** يختص بالطلاب غير المتفرغين الذين لم تمكنهم ظروفهم من	4 سنوات	

هناك ثلاثة أنظمة متبعة في مدارس المرحلة الثانوية في اليابان، وكل منها له مجال خاص يختار الطالب بين هذه الأنظمة حسب رغباته، وميوله، وتطلعاته؛ فمن يرغب في الالتحاق بالجامعة يختار النظام الكامل، ومن يرغب في الحصول على عمل بعد مرحلة الثانوية، يمكنه اختيار النظام الجزئي، وهناك برنامج تقدمها لمدارس الثانوية في اليابان للطلاب الذين لم يتمكنوا من استكمال دراستهم في المدارس الرسمية، وهذا البرنامج يُعد الطلاب، ويدربهم في مجال دراسي واحد.

- **تجربة التعليم الثانوي في سويسرا:**

جدول رقم (4): نماذج التعليم الثانوي في سويسرا

	الشهادات	النماذج والأنظمة	الفترة
سويسرا	شهادة الثانوية الأولى	**مرحلة الثانوية الأولى:** إلزامية، وبدوام كامل.	3 سنوات
	شهادة الثانوية الاتحادية	مرحلة الثانوية الثانية: تشمل المعاهد الأكاديمية، والتعليم المهني المزدوجة (مدرسة التلمذة الصناعية). يلتحق الطلاب في سويسرا بنسبة 65% بالتعليم المهني؛ وهو يطبق نظام الثنائية المزدوجة، ويعد النظام الأول مزيجاً من التعليم الأكاديمي، والتعليم المهني وفق منهج منظم للحكومة الاتحادية، والنظام الثاني عبارة عن نتائج من تعاون الشركات مع المدارس المهنية، والتعليم الثانوي المهني في المرحلة الثانوية الثانية، وهو مسار رئيس للطلاب، وتموله الرابطات المهنية المدعومة من الحكومة الاتحادية.	4 سنوات

توفر المدارس الثانوية في سويسرا نموذجين للطلاب؛ فالنموذج الاول إلزامي ذو نظام كامل، أما النموذج الثاني فيسمى: "مدرسة التلمذة الصناعية" ، وهي للطلاب الراغبين بالتعلم المهني، وفي هذا النموذج تتعاون

الشركات مع المدرسة؛ لتدريب الطلاب، فيحصل الطالب على شهادة الثانوية الاتحادية التي تؤهله لممارسة المهنة.

وقد وضحت الجداول السابقة تجارب بعض الدول للمرحلة الثانوية، وما يميزهم من النماذج المتبعة لديهم، ويتضح أنّ هناك عناية واضحة، وحرصاً شديداً على تأهيل طلاب المرحلة الثانوية، وإعدادهم لمرحلة ما بعد الثانوية، وتوفير المناهج، والمقررات اللازمة التي تعدهم، وتؤهلهم لممارسة ما يرغبون في أدائه في المستقبل، إلى جانب أن بعض الدول تضع في الحساب رغبة الطلاب في الدراسة، والعمل في نفس الوقت؛ فتوفر لهم نظاماً دراسياً بدوام جزئي؛ مثل: التعليم الثانوي في اليابان.

ولم تغفل بعض الدول عن الطلاب الراغبين في استكمال دراستهم لاحقاً؛ فقد وفرت لهم النموذج الدراسي المناسب؛ مثل: التعليم الثانوي في كندا، وامتازت سويسرا بأنها وفرت مدارس صناعية بالتعاون مع الشركات؛ لتدريب الطلاب، وتأهيلهم، وتعليمهم؛ بما يتناسب مع واقع العمل.

ثالثاً: العلاقة، والارتباط بين التعليم الثانوي، وما بعده

تقوم العلاقة بين التعليم الثانوي، وما بعده على مبدأ البنائية التي تفترض أن الجميع يبني وجهات النظر الخاصة بمجتمعهم من منطلق تجارب أفراد المجتمع نفسه، وخططه، وأن الكل يكمل الأجزاء الأخرى، وأساس البناء لما بعد التعليم الثانوي يتم في المرحلة الثانوية نفسها.

وهناك عدة عوامل لطالب المرحلة الثانوية تؤثر في علاقته بالتعليم الجامعي؛ ومنها: أنها مرحلة يحدث - خلالها- النضج الفكري بطريقة أكثر جدية، وتركيزاً، وكذلك الطموح الزائد للمستقبل؛ ولذلك يجب أن تُحدَّد المناهج الدراسية المناسبة المقدمة لطالب المرحلة الثانوية؛ فأحد أكثر الاتجاهات جدلاً ضمن النظريات التعليمية خلال السنوات الأخيرة كانت العناية المتزايدة بتاريخ المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية؛ لما ترتكز عليه لضمان نجاح الطلاب، ومواصلة تحصيلهم الأكاديمي فيما بعد (Wilkinson,2007).

ولكل مرحلة من مراحل التعليم أهمية خاصة، وعند التطرق للتعليم الجامعي لا يجب إغفال الدور الرئيس، ولا الوظيفة الأقدم للتعليم الثانوي الممثلة في إعداد الطلاب للمسار الأكاديمي، ومواصلة الدراسات العليا، وأن هناك علاقة ارتباط بين الاثنين؛ من خلال ما يأتي:

ربط التعليم الثانوي بمتطلبات الالتحاق بالتعليم الجامعي:

"هناك تحد آخر يكمن في ارتباط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي ارتباطاً كمياً؛ أي: أنهً كلما زاد عدد الطلاب في التعليم الثانوي زاد الطلب على عدد المقاعد الجامعية" (العنزي، سليمان والعصيمي، 2015)؛ وقد يعود ذلك إلى الوظيفة الأقدم للتعليم الثانوي؛ وهي تخريج الأفواج من الطلاب، وتجهيزهم للسنوات التحضيرية الأولى بدراستهم الجامعية (ياسين، 2009).

ويسهم التعليم الثانوي في تنوع المجالات العملية مستقبلاً؛ حيث يلتحق طلابه بمختلف المؤسسات التعليمية؛ سواء أكانت (كليات - جامعات - معاهد - دورات تدريبية وغيرها. . .)؛ ولكن الذي ينقص هو الارتباط النوعي بين هاتين المؤسستين، والحل قد يكمن في تطوير أداء الطلاب، وتجهيزهم لِما بعد التعليم الثانوي، ومساعدتهم في النجاح، والبقاء بمؤسسات التعليم العَالي؛ وذلك بوضع البرامج، والدورات التي من شأنها الإسهام في سهولة الانتقال إلى الجامعة، كما يوفر التعليم الثانوي إعداداً أكاديمياً للطلاب؛ من خلال تزويدهم بالمهارات، والمعارف التي تيسر تجانسهم مع المجتمع الجامعي؛ لذا فمخرجات التعليم الثانوي هي - في الأساس - مدخلات للتعليم الجامعي، وأن ما يقدَّم في المرحلة الثانوية هو حلقة الوصل التي تربط المرحلتين معاً، ويكون دور المرحلة الثانوية هو إعداد الطلاب في مرحلة الثانوية؛ ليتسلحوا بخصائص تعينهم على المرحلة الجامعية.

ولا يتم ذلك إلا من خلال سد الفجوة بين التعليم الثانوي، والتعليم العالي؛ فيكون هناك ترابط بين المرحلتين، وتقوية الإعداد الأكاديمي للطلاب؛ من خلال برامج تحضيرية، تبدأ في سن مبكرة قبل المرحلة الجامعية؛ فبيئة الطالب في المرحلة

الثانوية تختلف عنها في المرحلة الجامعية؛ فالطالب يقضي %70 من وقت تعليمه في الفصول الدراسية بالمرحلة الثانوية، و%30 خارجها، في حين أن طالب المرحلة الجامعية يقضي %70 من وقته في التعليم خارج الفصل الدراسي، والمتبقي يكون بداخل الفصل؛ وهذا يستدعي أن يكون لدى الطالب خلفية من المهارات التي يستخدمها في التعامل مع المواقف المختلفة (Cass, 2011).

وقد أشار (العتيبي، 2009) إلى أن هناك مجموعة من المعارف، والمهارات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية؛ حيث استعان بالتقرير الصادر من جامعة كارولينا بالولايات المتحدة؛ ومن هذه المهارات: (مهارة الاتصال - استخدام الكمبيوتر - إدارة الأعمال - مهارات حل المشكلات - مهارات علمية ورياضية - مهارات إدارة المعلومات - البرمجة - التصميم أو الجرافيك..).

وتشير الكتابات البحثية إلى أنهفي التعليم ما قبل الجامعي قد ينمو استعداد الطلاب للجامعة، وتقل حاجة الطلاب للإصلاح التعليمي مستقبلاً؛ من خلال معالجة العجز الأكاديمي لديهم، وتهيئتهم لمرحلة التعليم الجامعي (Bamett, et al ,2012).

الانتقال إلى التعليم الجامعي:

شغلت عملية انتقال الطلاب للتعليم الجامعي كثيراً من التربويين، وكان لها حيز كبير في صياغة مشكلات الأبحاث التربوية، وتساؤلاتها؛ وبخاصة المتعلقة بالتعليم العالي؛ فبيئة المرحلة الثانوية تمتاز بأنها بيئة مساندة، وداعمة للطالب؛ حيث توجد عوامل عدة من معلمين، وإخصائيين مساندين له، ومن ناحية أخرى فهي بيئة تختلف عن بيئة الجامعة التي يكون الطالب فيها أكثر استقلالية.

وقد ذكر كل من: Yaffee,Winter (2000) أن الطالب يكون أكثر عرضة للضغوط، ومواجهة الصعوبات الأكاديمية في المرحلة الجامعية. ولاحظ Kantains (2000) أن الأبحاث التربوية ألقت الضوء على الحاجة إلى تسهيلات فعالة، وداعمة من قبل الجامعات؛ لمعرفة أهم القضايا المرتبطة بانخراط الطلاب في السنة الدراسية الجامعية الأولى.

وأشار كل من: (Bowels,et al ,2011) إلى أهمية التركيز على القضايا الخاصة بالانتقال، والانخراط في التعليم الجامعي؛ ومنها:

- تطوير المهارات الدراسية المؤثرة في الأداء الأكاديمي المرتبط بالتحصيل الدراسي الجامعي.
- وجوب إيجاد عمليات توجيه مناسبة للطلاب، تسهم في عمليات الانتقال الفعال للمرحلة التالية، وكذلك بناء ثقافة المعايير المناسبة للتعليم ما بعد الثانوي.

وليس شرطاً أن يقع الأمر على عاتق المرحلتين السابقتين فقط؛ لربط التعليم الثانوي بالجامعي؛ بل على الدولة نفسها؛ ممثلة في المؤسسات، ووكالات التنمية الاقتصادية؛ حيث تشكل رؤية الدولة أحد أهم المسارات التي يمكن أن تحدد نوعية البرامج التي يمكن أن ينضم إليها الطلاب، وشكلها، والأهم الشراكة بينها، وبين التعليم الثانوي؛ لتسير على خطى الدول الأخرى؛ مثل: الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، وغيرها من الدول التي تحاول تقليل هذه الفجوة؛ عن طريق الشراكة بين مجلس الكليات العامة، ومؤسسات مجتمعية معظمها غير ربحي.

وقد أظهرت استطلاعات الرأي في تقرير تابع لوزارة التربية الأمريكية أن كثيراً من الطلاب يفشلون في استكمال المرحلة الثانوية، وفي الوصول إلى انتقال ناجح نحو التعليم العالي، والتطلع للمستقبل المهني، وفي الولايات المتحدة الأمريكية نحو 30% لم يتم تخريجهم في المرحلة الثانوية (Bangser,2008).

وفي دراسة أعدتها إدارة التخطيط والمتابعة بجامعة الكويت عام 2010 وُجد أن نسبة تسرب الطلاب من الكليات العلمية بلغت أعلى معدل؛ حيث بلغت 25%، ونسبة بقاء الطالب الفعلية بالجامعة تعدت مدة البقاء الاعتيادية؛ بما يقارب 11% عدا كلية الطب (جريدة القبس، 2010).

وتؤكد هذه الأرقام، والإحصائيات ضرورة المرحلة الثانوية في إعداد الطالب للمرحلة الجامعية، وأن يبدأ هذا الإعداد؛ من خلالها.

وقد نفذت بعض الدول سياسات تعليمية؛ لمحاولة سد هذه الفجوة،

وفيما يلي بعض ما قامت به الدول؛ لربط التعليم الثانوي بالإعداد الأكاديمي في التعليم العالي:

أ- **المملكة المتحدة**: قامت مجموعة THE RUSSEL GROUP'S UNIVERSITIES بعمل شراكة مع الكليات، والمدارس العامة، والتخصصية المحلية؛ لتحسين فرص الحياة للطلاب ذوي الخلفيات الاجتماعية البسيطة، والفقيرة. ومن أمثلة هذه البرامج:

- التفكير المستقبلي (Forward Thinking) هو برنامج لمجموعة من المدارس، والكليات المحلية مقدم من جامعة برمنجهام البريطانية التي تعمل على تقديم فرص تدريبية للطلابالذين لم يتخرجوا في المرحلة الثانوية، وتوفر لهم التوجيه المناسب خطوة بخطوة؛ لمساندتهم على التعليم، ويبدأ هذا البرنامج من عمر 9 سنوات إلى 13 سنة؛ حيث يتم اختيار 8 طلاب موهوبين من خلفيات مختلفة، ويتم الاستمرار في البرنامج حتى الصف الحادي عشر، ويعمل على زيادة التفكير المستقبلي، والإجابة عن الأسئلة بخصوص كيفية اختيار التخصصات مستقبلاً؛ حتى يتمكن الطلاب من اتخاذ القرارات الحيوية، وإطْلاعهم على الحياة الأكاديمية بمؤسسات التعليم العالي.
- مشروع الأهداف (The GOALS Project) مشروع شراكة مع جامعة غلاسكو، ويوفر فرصاً كبيرة في التفاعل مع المدارس والطلاب من عمر 10-18 سنة، ويركز هذا المشروع، وتطبيقاته على المناطق ذات المستويات المنخفضة في المشاركة بالتعليم العالي؛ حيث يهدف إلى تشجيع الطلاب على التحصيل في المدارس؛ وهو ما يساعدهم في التوجه نحو التعليم العالي، وسوق العمل.

(Connecting Universities to Regional Growth: A Practical Guide, sep.2011)

ب- **الولايات المتحدة الأمريكية**: كان للمفهوم الذي تبنته المملكة المتحدة تطبيقات في الولايات المتحدة؛ من خلال مؤسسات مجتمعية، وبرامج مموّلة اتحادياً للإعداد للكليات؛ ومنها:

- TRIO Programs عبارة عن برامج خدمات توعوية للطلاب؛ لتحديد الخدمات، وتوفيرها للأفراد من مختلف البيئات الاجتماعية المحرومة، وهي مخصصة لزيادة دافعيتهم، وإعدادهم لدخول الكليات؛ وتشمل ثمانية برامج منها ما يعمل على مساعدة الأفراد ذوي الإعاقة في تقدمهم في التحصيل الدراسي، وتتضمن خطة سير دراسية، تبدأ من المرحلة المتوسطة، إلى جانب برامج تدريبية لمديري البرنامج، وموظفيه بشكل مستمر دون إغفال للجانب المهني لهم.

وتشمل الشريحة التي يخدمها البرنامج: طلاب المنح، وطلاب المؤسسات، والمنظمات التعليمية المختلفة الخاصة، والعامة.

GEAR UP (Gaining Early Awareness and Readiness for Undergraduate Programs)

وهو برنامج لإكساب الوعي المبكر، والجاهزية لبرامج المرحلة الجامعية، ويعد منحة تقديرية مقدمة من وزارة التربية والتعليم الأمريكية، وتقوم على توفير التمويل للولايات للدخول بشراكة محلية بين المرحلة الثانوية، وبرامج ما بعد التعليم الثانوي، ويخدم عديداً من الطلاب؛ ابتداءً من الصف السابع، وحتى نهاية المرحلة الثانوية (Bangser,2008).

والملاحظ - هنا - هو تنوع أنشطة البرامج التي تقدمها المؤسسات السابقة في كلتا الدولتين؛ فهناك من يركز على الأنشطة المستقبلية التي تعمل على رفع جاهزية الطلاب للمرحلة الجامعية، في حين تخدم برامج أخرى الطلاب من مختلف البيئات، والمستويات، وتوفر مبدأ العدالة في فرص التعليم، وتُقَّدم البرامج لكل الطلاب من مختلف الفئات العمرية، وعلى اختلاف السياسات التعليمية التي تم تنفيذها؛ في محاولة من الدول لتدارك الفجوة بين المؤسسات التعليمية.

والواضح أن ذلك يقتصر على السنة التحضيرية بالجامعة والتي يتّم فيها دراسة المواد العامة، أو أداء اختبار القدرات الأكاديمية، والنجاح فيها، وعند عدم النجاح يتم طرحها كمقررات تمهيدية، وتدّرس في الجامعة من غير احتسابها مع المعدل؛ كوحدات دراسية مجازة، وهي مقررات يكون لدى الطالب خلفية دراسية عنها؛ حيث تكون بمستوى المرحلة الثانوية، ويكون أداء

الاختبارات، والنجاح فيها شرطاً لإضافته إلى المعدل العام لنسبة الطالب، وعند التقديم لبعض الكليات في جامعة الكويت يكون أداؤها إلزامياً من قبل الطالب لفتح المستويات العليا للمواد الجامعية، في حين أنه في كليات أخرى يتم التغاضي عن النجاح فيها، أو تأديتها؛ فيدرس الطالب فصلاً دراسياً كاملاً خاصاً بالمواد التمهيدية، وغير المحسوبة في معدله الجامعي.

مواد المرحلة الثانوية، والمقررات الجامعية التمهيدية بالجامعة:

أشار كل من: "العتيبي" (2009)، (2009) Roderick ,et al؛ Rajput (2009)في دراساتهم إلى ضرورة أن يكون التعليم الثانوي مؤهلاً، ودافعاً للتعليم الجامعي، وإلى تحلي طالب المرحلة الثانوية بمهارات، ومعارف أكاديمية تعمل على توصيله للبيئة الجامعية، فضلاً عن إنجازه أعمالاً فصلية، تتناسب مع المراحل التعليمية التالية ومكملة إياها، وأن تكون المقررات الثانوية مبنية على قاعدة شاملة، وأن يوزع الطلاب على كافة المسارات الأكاديمية العليا، وعدم التقيد بمسار معين.

ومن جهة أخرى أكد كل من: (knepler,et al.2014) أن عديداً من الكليات تعمل على توفير فصول تمهيدية في (الرياضيات، واللغة الإنجليزية، والكتابة)؛ لإعداد الطلاب قبل التحاقهم بالكليات، وأن سبب الحاجة إلى هذه المواد هو: مساعدة الطلاب في اجتياز الفصول التمهيدية في الكليات، وتكوين خلفية أكاديمية لمسار التعليم العالي؛ لذا يجب الاستفادة من محتوى الفصول التمهيدية؛ بتوفير بديل آخر قبل الانتقال إلى المرحلة الجامعية، والعمل على اختصارها ببرامج الاستعداد، والتحضير، واجتياز اختبارات القدرات.

وتجدر الإشارة إلى أن دولة الكويت من الدول التي اتبعت نظام اختبار القدرات الأكاديمية للمواد التمهيدية الجامعية؛ حيث يُختبَر الطالب قبل الالتحاق بالكليات المختلفة في مواد التمهيدية، ومنذ بداية العام الدراسي 2015/2016 أضيف اختبار اللغة العربية كاختبار قدرات رابع، فضلاً عن اختبار (اللغة الإنجليزية – الرياضيات – الكيمياء)، وتقاس مستويات الطلاب

في هذه المواد فضلاً عن حسابها مع المعدل العام لطالب المرحلة النهائية بالثانوية، وكما ذكر سابقاً يكون أداؤها على الطالب إلزامياً؛ حتى يستطيع مواصلة دراسة المواد الأخرى، وتكون كمتطلب سابق لبعض المواد.

وتتضح أهمية المقررات التمهيدية قبل الانخراط في عالم التعليم العالي؛ من خلال ما يلي:

- من الناحية الأكاديمية يتم تقليص أعداد الطلاب في الكليات؛ لأن الواقع يشير إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب المقيدين في العام الجامعي الأول تحتوي جداولهم الدراسية على المقررات التمهيدية فقط؛ مما يؤدي إلى فقدانهم سنة دراسية كاملة يقضونها في دراسة هذه المقررات التي كان بالإمكان اجتيازها قبل الالتحاق بالكليات.
- ومن الناحية الإدارية فيها تخفيف الضغط على الكليات في توفير الفصول، وهيئات التدريس للمقررات التمهيدية.

وعند الالتفات إلى جهود الدول في ربط المواد التعليمية؛ كهمزة وصل بين المرحلة الثانوية، والتعليم العالي؛ فالولايات المتحدة قد تكون رائدة في هذا المجال؛ حيث عملت على دمج الاستفادة من المقررات التمهيدية مع الاستعداد للتعليم الجامعي.

رابعاً: جهود كندا، والولايات المتحدة الأمريكية في تهيئة الطلاب للتعليم الجامعي

عند الوقوف على معنى الاستعداد للتعليم الجامعي تتبادر إلى الذهن المهارات التي تشكل هذا الاستعداد؛ وهي كما ذكرها (Conley's): (أ) المعرفة الأكاديمية، (ب) المهارات الأساسية الأكاديمية، (ج) المهارات غير المعرفية (Roderick , 2009).

ومع بداية الألفية الثالثة، وتعديها بأكثر من عقد ونصف العقد، وانفتاح عالم المعرفة، وتوسعه؛ نجد أن مناهج المرحلة الثانوية قد تفتقر إلى بعض هذه المهارات؛ لذلك عملت بعض الدول على ربط التعليم الثانوي بالتعليم الجامعي؛ من خلال تسميات عدة؛ وإنْ اختلفت في جهودها.

ومن الجدير بالذكر، أن كندا والولايات المتحدة الأمريكية، ودولاً عدة حول العالم استعانت بمؤسسات تعليمية؛ مثل: برنامج شهادة الدبلوما الثانوية الدولية (International Baccalaureate)، والتي تعادل الثانوية العامة، وتم تأسيس البرنامج في العام 1968م في جنيف بسويسرا من قبل مجموعة من التربويين الدوليين، وجرى تعديله في أواخر السبعينيات؛ ليكون ثنائي اللغة. وتتم الدراسة به لمدة عامين للطلاب من سن 16 إلى 19 عاماً، ويحتوي على ميزات؛ مثل: أن الحاصل على شهادته يكون أكثر استعداداً للمرحلة الجامعية. وقد أشارت الإحصائيات إلى أن طلاب البرنامج تعلموا مناهج أكثر ارتباطاً بالمرحلة الجامعية (ibo.org).

الاستعداد للتعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية:

حرصت أمريكا على وضع برامج، واختبارات، ودورات لطلاب المرحلة الثانوية؛ لزيادة استعدادهم، وتهيئتهم للمرحلة الجامعية، ولتخطي الفصول، والمواد التمهيدية؛ ومنها:

1- **وضع اختبارات للاستعداد للجامعة، واختبار القبول الجامعي فيها:**

يقاس الاستعداد؛ من خلال أداء الاختبارات ACT ,SAT. وفيما يلي لمحة عن الاختبارات:

اختبار SAT: ومعناه: "التقييم المدرسي لاختبار الكفاءة الدراسية"؛ وهو اختبار القبول الموحد للكليات الأمريكية، والأكثر شيوعاً للقبول، والاستعداد للكليات بالولايات المتحدة الأمريكية وعالميا، وفي الدول العربية المتبعة للنظام الخاص؛ مثل: مصر، والسعودية، والأردن، وهو الأكثر انتشاراً.

وينقسم الاختبار إلى:

- الرياضيات: ويتألف من 3 اختبارات موضوعية.
- القراءة، والنحو: يحتوي على ثلاثة اختبارات تعمل على اختبار مفردات الطالب، وقدرته على تركيب الجمل.
- الكتابة: ويتألف من قسمين؛ قسم أسئلة مستنبطة من فقرات ويتم الإجابة عنها، وقسم يخص الكتابة والتعبير عن قضية، أو محور معين (Collegeboard.org).

اختبار ACT: وهو اختصار لاسم (اختبار الكليات الأمريكية)، وينقسم إلى ثلاثة أقسام (الرياضيات، القراءة، الكتابة)، فضلاً عن ترك الخيار للطالب لأداء الاختبارات التي تحتوي على الكتابة، أو عدم اختيارها، والتقيد بالاختبارات الموضوعية فقط (Collegeboard.org). وقد طُوِّر الاختبار؛ لتعرُّف أداء الطلاب للاستعداد للجامعة؛ من خلال مقارنة درجاتهم بالاختبار مع مجموع درجاتهم في الفصول التمهيدية بالكليات؛ ولكن لم يُستنَد إليه كمؤشر نهائي لتعرُّف الاستعداد؛ لأن هناك نسبة من الطلاب قد يكون لديهم الاستعداد قبل خوض الاختبار (Roderick,etal, 2009).

2- الاستعداد للمستوى الدراسي بالمرحلة الجامعية، وتحصيل مقررات جامعية، ومقررات خاصة بالمرحلة الثانوية

وتختلف برامج الاستعداد للمرحلة الجامعية؛ فمنها ما لديه شراكة مع المدارس الثانوية، أو الكليات المجتمعية، والآخر قد يكون متصلاً بمنهج وطني يقدم من قبل الثانوية نفسها، وتنقسم حسب:

1- المؤسسات.

2- الدورات التدريبية، والبرامج.

3- الاختبارات.

بعض الأمثلة على هذه الاستعدادات:

(1) مبادرة المدرسة الثانوية ككلية مبكرة

EARLY COLLEGE HIGH SCHOOL INITIATIVE

وهي مبادرة من قبل مؤسسة بيل غيتس وزوجته ميليندا، وبدأت في العام 2002م، وتقدم الدعم للطلاب في عمر صغير، وإعدادهم للمرحلة الثانوية، والجامعية الأكاديمية، وهي موجهة - كذلك - للطبقة المتوسطة، والفقيرة بأمريكا من ذوي الدخل المحدود، وهذا البرنامج فرصة لتقليص الرسوم الدراسية، وتصل أحياناً إلى حد أن تكون مجانية، ويستطيع الطالب فيها اجتياز سنتين من معدل البقاء في الجامعة (Berger,etal.2013).

وقامت هذه المبادرة عندما وجد أن هناك نسبة من الطلاب تم تخرجهم بوقت مبكر عن المعتاد في المرحلة الثانوية، فضلاً عن التفوق الأكاديمي لبعض الطلاب في المرحلة المتوسطة من سلم التعليم (Lieberman,2004). وتستقبل المؤسسة الطلاب من الصف التاسع حتى الثاني عشر، وتقدم مناهج دراسية بالمستويين: الثانوي، والجامعي.

وتتضمن المدارس الثانوية للكليات المبكرة الميزات الرئيسة التي تعزز النجاح لجميع الطلاب، وقد أثبتت فاعليتها بشكل خاص للطلاب الذين ناضلوا أكاديمياً، وتتمثل سماتها الرئيسة فيما يأتي:

- وجود إطار تعليمي متماسك يرتكز على معايير الاستعداد للكليات، ووجود ممارسات تعليمية متسقة في جميع المجالات المعرفية، تعمل على إعداد الطلاب للنجاح الجامعي.
- التخصيص، ودعم الطلاب؛ من خلال وجود بيئات التعلم المتمحورة حول الطالب، وتعزيز الطابع الشخصي، والمشاركة الفعّالة، وكذلك بناء علاقات وثيقة بين الطلاب، والموظفين.
- قوة موقع المؤسسة: حيث يفترض أن تقع الكلية بالقرب من الجامعات، وتعتمد على ذلك الموقع؛ لتمكين الطلاب من تجربة الدراسة بكلية حقيقية، وتجربة الحياة الجامعية.
- الشراكات: حيث تعقد شراكات قوية مع الكليات المختلفة بمؤسسات التعليم العالي، تقوم على تقاسم المسؤولية عن نجاح الطالب، مع التعاون في تطوير البرامج الأكاديمية التي تلبي معايير المرحلة الثانوية، وفي الوقت نفسه المرحلة اللاحقة، وتقديم الدعم المناسب للطالب.
- المقررات التي تُدرَّس في هذه المؤسسة تُحتسَب كوحدات جامعية مجتازة: ومعناه استحقاق المقررات الجامعية للطلاب في وقت واحد، مع استحقاق مؤهل شهادة الدراسة الثانوية، وتصل إلى معدل سنتين من المقررات الجامعية، ويتم الابتداء بالأعمال الجامعية حسب مستوى الطالب في الدراسة (www.jff.org).

(2) التسجيل، أو القيد المزدوج Dual Enrolment

وجود برنامج التسجيل المزدوج الذي يحتوي على الوحدات المزدوجة، وأيضاً الوحدات المتزامنة منذ بداية السبعينيات؛ سمح لطلاب المرحلة الثانوية بالتسجيل بمقررات ما بعد التعليم الثانوي بمختلف مؤسساته، وكانت من بدايات انطلاقة هذا البرنامج في أحد فروع جامعة SyracuseUniversity في كلية لاجوارديا المجتمعية بنيويورك، وأنشئت - على غراره - عدة برامج؛ وأهمها: مبادرة مؤسسة بيل، وميليندا غيتس (Flores,2012).

وذكر (Krueger,2006) لدى تعريفه مفهوم البرنامج أنه قد يعود إلى عدة برامج متنوعة؛ ومنها: أنه يعود إلى اسم التسجيل المتزامن (concurrent en-rollment)، الذي يعمل على وجود علاقة بين مدارس المرحلة الثانوية ومؤسسات ما بعد التعليم الثانوي؛ لكي توفر ببرامجها مقررات جامعية لطلاب الثانوية كمقررات مستحقة لهم (Bloom & Chambers,2009).

والتسجيل المتزامن هو عبارة عن برنامج لطلاب المرحلة الثانوية، يلتحق فيه الطلاب بدورات في الكلية المجتمعية التي تكون على شراكة مع الثانوية، وتتاح لهم فرصة زيادة الوعي الأكاديمي، والاطلاع المبكّر على عالم المعرفة الأكاديمية بمختلف موادها من العلوم، والتاريخ، واللغات، والجوانب المهنية، والتقنية، كما يعمل على كسب الطالب وحدات دراسية، أو ما يسمى ائتمان الكلية، ويكون الطالب حراً في تسجيله، وموعد أدائه الدورات التي من الممكن أن تنعقد في حرم الجامعة، أو في المدارس الثانوية، ويتم التدريس فيها من قبل معلمين معتمدين من الجامعة، أو معلمي مرحلة ثانوية مؤهلين لهذه الدورات، أو حاصلين على درجة الماجستير في مادة الدورة التي يقومون بتدريسها (Cassidy, et al, 2010).

وعادة ما تقدَّم المقررات التمهيدية في برامج التسجيل المزدوج؛ ومن أمثلة هذه المقررات: الكيمياء، الرياضيات، التعبير المبدئي واللغات العالمية، وتختلف إدارة البرنامج، وبرامجه حسب كل ولاية.

وبالنسبة للطلاب الذين يحق لهم الالتحاق بالبرنامج فهم طلاب المرحلة الدراسية الأخيرة بالثانوية، وكذلك طلاب المرحلة قبل الأخيرة، والتسجيل

في البرنامج مفتوح ومتاح لطلاب اختبار المستوى المتقدم، وغيرهم بشروط يتم تحديدها (Bloom & Chambers,2009).

وتشترط بعض الولايات في أمريكا حصول الطالب على معدل تراكمي في الثانوية يساوي 3 نقاط من سلم 4، أو أكثر للتسجيل بهذا النوع من البرامج، وهناك ولايات تشترط فقط موافقة الوالدين، ورسائل تزكية، وهناك -أيضاً - ولايات تنص على اجتياز بعض الاختبارات عند التسجيل بدورات اللغة الانجليزية، والرياضيات (Cassidy ,et al,2010).

(3) اختبار المستوى المتقدم Advanced placement test

هو برنامج في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا قام به مجلس الكليات College Board، وهذا المجلس عبارة عن منظمة غير ربْحية في ولاية نيويورك، وقد تأسس هذا المجلس عام 1954 من قبل John kemper، الذي كان يشغل مدير أكاديمية إندوفر، حيث سعى إلى معالجة المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب لديه، وبنفس الوقت كان يعمل على إدراج مقررات تحاكي المواد التمهيدية في المرحلة الجامعية (College Board,2003).

ويضم مجلس الكليات 5400 كليةتقريباً، ومؤسسة تعليمية، وجامعة على المستوى الوطني تقبل الوحدات الدراسية المستحقة من هذا البرنامج (Cech,Wemddt.2009) ويوفر منهجاً جامعياً، واختبارات لطلاب الثانوية، ويتم استحقاق الوحدات الدراسية الجامعية فيه عند النجاح في اختبارات المستوى المتقدم النهائية للفصل (College Board,2003)، وحالياً يقدم هذا المجلس 37 برنامجاً، واختباراً؛ من ضمنها: تاريخ الفن، والأحياء، وعلوم الحاسب، واللغة الإنجليزية، وغيرها من البرامج (Bamett,etal ,.2012).

ويلاحظ مما سبق مدى التفكير المستقبلي لمجلس الكليات الذي وجد أهمية كبيرة لهذه البرامج في السنوات التحضيرية في الجامعات في الوقت الحالي.

ومن هنا فتجربة الولايات المتحدة الأمريكية بالنسبة للتحضير للمرحلة الجامعية قد قطعت شوطاً كبيراً عن بعض الدول العربية بنظام التعليم الثانوي العام برغم

نتائج برامج التحضير التي لا تعد عالية جداً ببعض الولايات؛ ولكنها اتخذت مسار الشراكة المثمرة بين التعليم الثانوي، والجامعي؛ مما جعل له أثر إيجابياً.

مسمى الوحدات المزدوجة Dual Credit

يتفرع هذا المسمى من البرامج السابقة؛ وبالتحديد من برنامج التسجيل المزدوج عند استحقاق مقررات جامعية؛ حيث يكون نوع التسجيل فيه مزدوجاً، ومتزامناً، ويقدم هذا المسار للطلاب فرصة لكسب وحدات جامعية، ووحدات خاصة بالمرحلة الثانوية في نفس الوقت، ونفس الفصل الدراسي (Flores,2009).

خامساً: نظرة تحليلية على واقع برامج إدخال المواد التمهيدية

في هذا الجزء سيتم إدراج أهم الإحصائيات الخاصة ببرامج الاستعداد، وإدخال المواد في الولايات المتحدة الأمريكية، والخاصة ببرامج مبادرة بيل غيتس الكلية المبكرة - التسجيل المزدوج، أو المتزامن - اختبار المستوى المتقدم.

- **برامج التسجيل المزدوج، واختبار المستوى المتقدم:**

في تقارير تابعة لوزارة التربية والتعليم الأمريكية عام 2005 والخاصة ببيانات مشاركات الطلاب ببرامج التسجيل المزدوج في العام الدراسي 2002-2003، وُجد أن نسبة 71% من المدارس الثانوية، و51% من مؤسسات التعليم بعد الثانوي سُجِّلت بالدورات الخاصة بالكليات؛ وبالتحديد سُجِّل نحو ما يقارب 813 ألف طالب من المرحلة الثانوية فقط في العام الدراسي نفسه، وفي عام 2006 أوضحت تقارير تربوية أهمية إتاحة برامج التسجيل المبكر لمزيد من الطلاب على المستوى الدولي، والتوسع في البرامج ببقية الولايات (Me-churKarp ,et al.2007) ووجد أن هناك ارتباطاً بين المعدلات التراكمية العالية للطلاب، ومعدلات طلاب المرحلة الثانوية الملتحقين بالبرامج السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن البرامج السابقة قد ينتج عنها عدة مخرجات إيجابية لمشاركة الطلاب فيها؛ ومنها:

- زيادة الوعي، والمعرفة الأكاديمية الخاصة بمناهج المرحلة الثانوية.
- مساعدة الطلاب الضعاف أكاديميا؛ لتحقيق المعايير الأكاديمية العالية، والتقليل من الحاجة للفصول التمهيدية في مؤسسات ما بعد التعليم الثانوي.

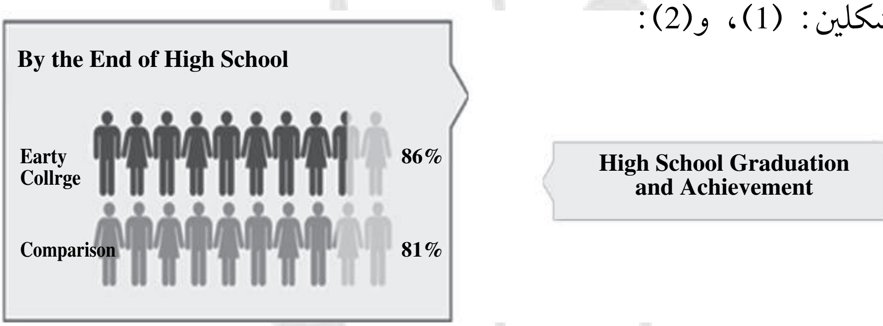
- مساعدة الطلاب في الانخراط المبكر في عالم التعليم العالي.
- خفْض الرسوم الدراسية؛ باختصار السنوات، والمقررات الدراسية بالجامعة. (Mechur Karp,etal.2007).

وتشير الإحصائيات - كذلك - إلى أن معدل ترك الطلاب الملتحقين ببرنامج اختبار المستوى المتقدم خلال السنوات الأربع، وتسربهم؛ كان منخفضا بنسبة 15%؛ مقارنة بطلاب المرحلة الثانوية غير الملتحقين بالبرامج السابقة؛ حيث بلغت نسبة تركهم المرحلة الثانوية 25% (Santoli,2002: 28).

ووجد "Mccauley" في دراسته عن مدى تأثير برامج التسجيل المزدوج، والاختبار المتقدم في التخرج في الجامعة - وفي عينته المكونة من نحو 6541 طالباً وطالبة؛ وجد أن معدّل الاحتفاظ، والبقاء في المؤسسات التعليمية لديهم كان عالياً؛ مقارنة بالعينة التي لم تلتحق بمثل هذه البرامج (Mccualey,2007).

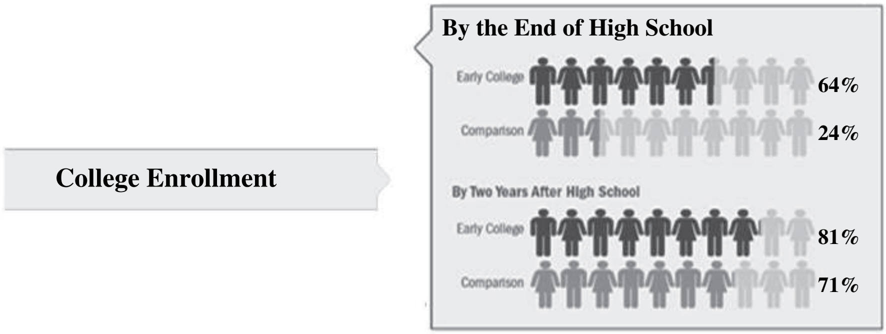
- **مبادرة Bill &Melinda Gates المدرسة الثانوية ككلية مبكرة (Early college High school)**

فيما يأتي إحصائيات دراسة أجراها (Berger,etal, 2013) كما في الشكلين: (1)، و(2):



شكل رقم (1): مقارنة بين نسبة الطلاب خريجي المرحلة الثانوية العادية، والطلاب المنضمين للمبادرة.

حيث يشير الشكل رقم (1) إلى أن نسبة 86% من طلاب مؤسسة غيتس يتخرجون في المرحلة الثانوية مقابل 81% من الطلاب غير الملتحقين بالمؤسسة، وكذلك فهؤلاء الطلاب كان لديهم معدل عال من النتائج في مادتي: الرياضيات، واللغة الإنجليزية (Berger ,et al.2013).



شكل رقم (2): مقارنة بين نسبة التحاق الطلاب من المرحلة الثانوية العادية، والطلاب المنضمين للمبادرة في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي.

كما يشير الشكل رقم (2) إلى نسبة التحاق طلاب مؤسسة Bill & Melinda Gates بمؤسسات التعليم بعد الثانوي؛ حيث يلاحظ تفوقهم في الكلية المبكرة على أقرانهم بمختلف المؤسسات؛ سواء أكانت جامعية، أم دبلوم (Berger ,et al , 2013).

بعض المقترحات لتفعيل هذه المبادرات:

- ضرورة الشراكة بين مؤسسات الدولة المختلفة؛ من تعليمية ومجتمعية؛ لإنشاء بعض هذه البرامج في الدولة؛ حيث تكون هناك شراكة بين بعض الجامعات، ومدارس المرحلة الثانوية؛ لإدراج بعض المقررات التي تعينهم في تقليل الضغط عليهم في المرحلة الجامعية، أو المرحلة الثانوية خارج نطاق العام الدراسي.
- استغلال الفصل الصيفي لإقامة ببرامج، وأندية تعمل على تثقيف طلاب المرحلة الثانوية بمعايير التعليم العالي بمختلف مؤسساته؛ لتكون لديهم الخلفية الثقافية التي تمكنهم معايشة مرحلة ما بعد التعليم الثانوي.
- امتداد فترة الدراسة الصباحية إلى ما بعد الظهر، واستغلال هذه الفترة في تقوية الطلاب، وإعطائهم المقررات اللازمة.
- اقتباس البرامج المتخصصة من الدول المتقدمة في التعليم، وتطبيقها في تعليم الطلاب، أو التعاون مع جهات، ومؤسسات تدريبية متخصصة من دول أخرى؛ لإعداد الطلاب، وتقويتهم.
- تقديم الكتيبات، والندوات في فترات النشاط المدرسي؛ لتأهيل الطلاب للمرحلة ما بعد الثانوية؛ بالتعاون مع الجهات المختصة؛ لتساعدهم في تحديد مساراتهم.

مراجع الفصل الأول

المراجع العربية:

- الحدري، خليل عبدالله. (1997). التربية الوقائية في الإسلام ومدى استفادة المدرسة الثانوية منها. رسالة ماجستير منشورة، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- حسين، خليل محمد (2003). العلاقة الجدلية بين التعليم والتنمية. مجلة آداب الرافدين. العدد (35)
- الزميتي، أحمد فاروق. (د.ت). رؤية مستقبلية لتحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. كلية التربية بالعريش. جامعة قناة السويس.
- سعيد، عفاف محمد. (2001). دور التعليم الثانوي في جمهورية مصر العربية في ضوء اتجاهات التطوير المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة جامعة عين شمس.
- سيار، جميلة. القبندي، صفاء. فكري، مريم (2008). تنوع مسار التعليم الثانوي بدولة الكويت "دراسة مكتبية". وزارة التربية، ادارة البحوث والتطوير التربوي.
- عبيد، أحمد حسين. (1976). فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التعليمية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- العتيبي، بدر (2009). المعارف المهارات والاتجاهات التي يحتاجها التعليم العالي من خريج المرحلة الثانوية (دراسة تحليلية). مجلة مستقبل التربية والتعليم. العدد57. كلية التربية جامعة الملك سعود.
- العنزي، سليمان، سليمان، ياسمين والعصيمي، العنود. التعليم وسوق العمل، د.غازي الرشيدي: دراسات في الاتجاهات التربوية المعاصرة (2015). الكويت، مكتبة الفلاح.
- الغامدي، عبدالرحمن بن حمود (2013). أهداف التعليم الثانوي في المملكة العربية السعودية والمملكة الأردنية الهاشمية (دراسة مقارنة). كلية الدعوة وأصول الدين، الجامعة الاسلامية بالمدينة المنورة.
- الغنام، غنام، (2010، 28- نوفمبر). دراسة جامعية تحذّر من التسرب في الكليات العلمية: تكلفة الطالب الجامعي 8500 دينار سنوياً. جريدة القبس الكويتية. تم الاسترجاع من:
http://www.alqabas.com.kw/Articles.aspx?ArticleID=654567&CatID=312
- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009). منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين. عمان: دار الثقافة.
- فرج، عبداللطيف (2008). التعليم الثانوي رؤية جديدة. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- ناصر، فضة (2003). تجربة التعليم الثانوي في كندا، مجلة التربية، البحرين، العدد العاشر.
- مسعود، آمال سيد. (2006). تصّور مقترح لتهيئة خريجي مرحلة التعليم الثانوي العام لسوق العمل المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد 11.
- ياسين، دلال. (2009). التعليم الثانوي في الألفية الثالثة. القاهرة: دار الفكر العربي.

المراجع غير العربية:

- Bamett, E., Corin,W.,Nakanishi,A.,Bork,and others (2012). Preparing high school student for college: an exploratory study of college readiness partnership. Texas.
- http://www.postsecondaryresearch.org/i/a/dociment/NCPR-RPBrief.pdf
- Bangser,M. (2008). Preparing High School Student for successful Transition to postsecondary Education and Employment. the U.S. Department of Education
- Barro, Robert J. (1999). Determinants of democracy. Journal of Political Economy 107(S6): 158-183. Retrieved from
- http://dash.harvard.edu/handle/1/3451297 - 2006) ibe working papers on curriculum issues)Benavot, A.(unescdoc.unesco.org.
-Berger,A.,TurkBicakci,L.,Garet,M.,Knudson,J.,Haxton,C.,Hoshen,G.,Ford,J.,&Stephan,J.(2013).Early college ,Early Success. Early college High School Initiative Impact Study. American Institutes For Research.
- Bloom,M&Chambers,L(2009). Dual enrollment in Spanish :One working Model. American Association of Teachers of Spanish and Portuguese ,vol.92,No.2,PP.324-335.
- Retrieved from http://www.jstor.org/stable/4064836 21/2/2015.
- Bowels,A,Dobson,A,Fisher,R&Mcphail,K(2011)."An exploratory investigation in to first year student transition to university", in Research and development in higher education: reshaping higher education: volume 34 ,eds K Krause, M Buckride, C Grimmer & S Purbrick - I llek, HERDSA,Milperra. Pp.61-71,viewd 28,march 2015. Retrieved from http://hdl.voced.edu.au/1070/293704
- Cass, David.(2011). the strategic student: successfully transitioning from high school to college academic.
- Cassidy,L,Keaing,KmYoung,V.(2010). Dual Enrollment :lessons learned on school-level implementation. RI international,ed.gov- Princeton.
- Cech,J.,&Wemdt,B.(2009). Dual enrollment multiple paths ,and diverse student :a look at option for enchasing entry into postsecondary education.
- College Board.2003.AP Fact sheet
- Retrieved from. march 12,2015 from http:// apcentral.collegeboard.com
- Goddard,J.,&Kempton,L.(2011).Connecting Universities to Regional Growth: A Practical guide. S3 Platform,Sevilha.Lorentzen,J.,Muller,L,Manamela,A.and Gastrow,M.(2011),"smart specialization and global competitiveness: Multinational enterprises and location - specific assets in Cape Town", African Journal of Business Mangement ,5(12),4782-.
- Etim, James.(2005). Curriculum Integration K-12: Theory and Practice. University Press of America
- Flores,A.(2012).Dual enrollment programs: A comparative study of high school student's college academic achievement at different setting , A Doctoral thesis. Texas A&M university

- Itamiz,A&Ferchichi , A.(2012). Proceeding, First International Conference on Information and Communications Technologies in Education And Training: Ticet 2012,Hammamet,Tunisia. www.googlebooks.com
- Kantanis,T.(2000).The role of social transition in students" adjustment to the first year of university .Journal of Institutional Research ,9 p.100-110.
- Knepler,Erin,Klasik,Daniel,&GailL.Sunderman (2014) Academic transformations: Redesigning college Remedial courses to Achieve Equity.
- Levin, B.,Segedin, L. (2011). International Approaches to Secondary Education Toronto: Higher Education Quality Council of Ontario
- Lieberman.(2004). The Early College High School Consept:Requisites for Success. Report for Jobs for The Future.
- LIU,GORDON G.(2014). Investing in Human Capital for Economic Development in China. world scientific center
- Mccauley,D.(2007). The Impact of advanced Placement and Dual enrollment Programes on College Graduation.Applied Research Project from :
http:// digital.library.Txstate.edu/handle/10877/4597
- MechurKarp,M., Calcagno,J.,Hughes,K.,Jeong,D.,&Baily,T.(0ctober,2007). The Postsecondary Achievment Of Participants in dual enrollment :An Analysis of Student Outcomes in Two States. National research Center For Career and Technical Education.
- Metzger, C, Maynard, R, Promboon,S, Daizen,T, Yuen,KIp, Park, S&Vultaggio ,J.(2009,).A Comparative Study of the Links between the Secondary and Post-Secondary Education Systems in Six Nations,Paper presented at the Asian Social Protection in Comparative Perspective Conference, Singapore
- Roderick,M.,Nagaoka,J.,&Coca,V.(2009,spring)College Readiness For All: The Challenge For Urban High School. Future of Children,vol(19).
- Santoli, S.(2002).Is there an Advanced Placement Advantage?. American Secondary Education ,30(3)summer:23-25.
- Wilkinson, Rebecca L. (2007). a case study of the high school Academic Preparation and College Academic Experience. ProQuest .Retrieved from
http://gradworks.umi.com/33/24/3324745.htmlon 4/4/2015.
- Wintre,M&Yaffee,M.(2000). First year student adjustment to university life as a function of relationships with parents. Journal of Adolescent Research, 15 (1) .

مواقع الإنترنت:

- http://www.data.gov
- http://www.unesco.org/education/wef/countryreports/japan/rapport_1.html.
- www.betterhighschool.org

(تحضير طلبة المرحلة الثانوية لانتقال ناجح للتعليم ما بعد الثانوي والوظيفة).
www.russellgroup.ac.uk تاريخ الاسترجاع 25 -3 -2015
http://www.jff.org/services/early-college-design-services#.VVdlibeJjIV
- www.ibo.org

الفصل الثاني

واقع تقييم المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي الإنجليزي

أولاً: المراحل التعليمية الأساسية

ثانياً: المنهج الوطني (The National Curriculum)

ثالثاً: الوكالات أو الشركات الخاصة التي تحدد المنهج

رابعاً: تقييم المرحلة المتوسطة

خامساً: الهدف من التقييم

سادساً: أنواع التقييم

سابعاً: دور المعلم في التقييم

مراجع الفصل الثاني

إعداد: إيمان إبراهيم باقر - أسيل عيد العازمي

الفصل الثاني

واقع تقييم المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي الإنجليزي

مقدمة

تتمتع إنجلترا بنظام مركزي منظم للغاية من حيث المناهج والتقييم، حيث تكون حكومتها مسؤولة عن كل جانب من جوانب التعليم تقريبا (Isaacs, 2012) وهذا ما يتطابق مع ما يوجد في دول العالم العربي ودول الخليج وتحديداً دولة الكويت، يبدأ التعليم الإلزامي في سن 5 سنوات، ومن عام 1947 كان على الأطفال حتى سن 15 عاماً الذهاب إلى المدرسة، ومن ثم تم رفع سن ترك المدرسة إلى سن 16 عاما في عام 1972، ومن ثم تم وضع قوانين تنص على أن يكون جميع الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و18 عاما في شكل من أشكال التعليم أو التدريب، وضعت الحكومة منهجاً وطنياً في عام 1988، والذي فرض على المدارس تدريس مواد معينة وإجراء تقييمات معينة. (Isaacs,2012)

جميع سلطات التعليم المحلية في انجلترا تقدم أيضا شكلا من أشكال التعليم قبل الإلزامي، وينتقل معظم الطلاب من المدرسة الابتدائية إلى المدرسة الثانوية الدنيا (التي تعادل المرحلة المتوسطة في النظام المحلي الكويتي) في سن 11 عاما، وتقدم العديد من المدارس الثانوية تعليما ما بعد الإلزامي للطلاب

الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عاما. هناك أيضا كليات ما بعد الإلزامية، تسمى كليات النموذج السادس والتعليم الإضافي (Further Education) (FE)، والتي تلبي احتياجات المراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عاما. (Isaacs,2012)

المدارس مفتوحة 190 يوما في السنة. أوقات الدروس الأسبوعية الموصي بها هي 21 ساعة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 5 و7 سنوات، و23.5 ساعة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 7 و11 عاما، و24 ساعة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 11 و14 عاما، و25 ساعة للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 14 و16 عاما. يقتصر حجم الفصل على 30 للطلاب الأصغر سناً والفصول الدراسية مختلطة بشكل عام في المرحلة الابتدائية. يطلب من جميع المدارس تقديم منهج واسع ومتوازن وهناك متطلبات قانونية لمواد معينة. (Isaacs,2012)

يتضمن المنهج التعليمي في المدارس على مواد تتشابه بعض الشي فيما يتم دراسته هنا في النظام الكويتي، في مناهج التعليم في إنجلترا تحتوي على اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الفنون، التاريخ وغيرها من المواد الأساسية للطفل.

أولاً: المراحل التعليمية الأساسية

أ - المرحلة الابتدائية:

جاء في وثيقة (Assessment in education in England) أن المرحلة الابتدائية في إنجلترا تنقسم إلى قسمين، المرحلة الرئيسية 1 (Key stage 1) والمرحلة الرئيسية 2 (key stage 2) وكل مرحلة تتسم بصفات وسنين وطريقة مختلفة عن الأخرى، ومجموع هذه المرحلتين هو 6 سنين دراسية.

المرحلة الرئيسية 1 تنقسم إلى سنتين، سنة 1 ويكون اعمار التلاميذ فيها من سن 5 إلى 6 سنين، سنة 2 ويكون أعمار التلاميذ فيها من سن 6 إلى 7سنين.

المرحلة الرئيسية 2 تنقسم إلى 4 سنوات، سنة 3 ويكون اعمار التلاميذ فيها

من سن 7 الى 8 سنين، سنة 4 ويكون أعمار التلاميذ فيها من سن 8 إلى 9 سنين، سنة 5 ويكون أعمار التلاميذ فيها من سن 9 إلى 10 سنين، وأخيراً سنة 6 وهي آخر سنين المرحلة الابتدائية، وتكون من عمر 10 إلى 11 سنة.

ب - المرحلة المتوسطة:

أيضا تم ذكر في وثيقة (Assessment in education in England) أن المرحلة المتوسطة في النظام الإنجليزي تعتبر أقصر المراحل وهي مرحلة انتقاليه ما بين المرحلة الابتدائية والثانوية، فهي مكونة فقط من مرحلة رئيسية واحده وهي المرحلة الرئيسية 3 (Key stage 3) وتتكون من 3 سنين، سنة 7 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 11 إلى 12 سنة، سنة 8 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 12 إلى 13 سنة، وسنة 9 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 13 إلى 14 سنه، السنة 9 تعتبر من ضمن سنين المرحلة الثانوية، وفيها يتم اجراء بعض الاختبارات للتأكد من أن الطالب يستطيع الانتقال إلى مرحلة معرفية أكبر ألا وهي المرحلة الثانوية.

ت - المرحلة الثانوية:

كما هو الحال في المرحلة الابتدائية، المرحلة الثانوية تنقسم إلى قسمين، المرحلة الرئيسية 4 (Key stage 4) والمرحلة ما بعد الإلزامية (Post compulsory)، ومجموع هذه المرحلتين معا هو 4 سنين دراسية.

المرحلة الرئيسية 4 تنقسم إلى سنتين، سنة 10 ويكون اعمار الطلبة فيها من سن 14 الى 15 سنة، سنة 11 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 15 الى 16 سنة.

المرحلة ما بعد الإلزامية وتنقسم إلى سنتين أيضا، سنة 11 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 16 إلى 17 سنة، وسنة 12 ويكون أعمار الطلبة فيها من سن 17 إلى 18 سنة، وفي هذه المرحلة يدخل الطالب إلى كليات تعده للأعمال المهنية، أو تعده إلى الذهاب للجامعة واتمام دراسته.

ثانياً: المنهج الوطني (The National Curriculum)

جاء في وثيقة (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document) أنه يجب أن تقدم كل مدرسة ممولة من الدولة منهجًا متـوازنًا وواسع النطاق، يعزز التطور الروحي والأخلاقي والثقافي والعقلي والبدني للتلاميذ في المدرسة والمجتمع، يهيئ التلاميذ في المدرسة للفرص والمسؤوليات وتجارب الحياة اللاحقة، يشمل منهج المدرسة جميع الخبرات التعليمية والخبرات الأخرى التي تمتلكها كل مدرسة وخطط لتلاميذها.

جاء في وثيـقة (National curriculum and assessment from September 2014 information for schools) التي تناولت التعديلات في المنهج الوطني الجديد لعام 2014م، حيث تم إعطاء المعلم قدرة أكبر في التقييم والتخطيط، وكذلك تمكين المدارس من صياغة المناهج الدراسية وأنظمة التقييم للتلاميذ، بالإضافة لتزويد أولياء الأمور بتقارير بشكل دوري.

يزود المنهج الوطني الطلاب بمقدمة للأساسيات المعرفية التي هم بحاجة لها ليكونوا مواطنين متعلمين، ويساعد على توليد الابداع البشري والإنجاز، تم تصميم المنهج الوطني على أساس أربع مراحل رئيسية واثني عشر مادة دراسية، مصنفة من الناحية القانونية على أنها جوهرية (core) ومواد أساسية أخرى (other foundation).

هيكل المنهج الوطني للمواد الجوهرية والمواد الأساسية كما جاء في وثيقة (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document) مقسمة على كل مرحلة من المراحل الدراسية كالآتي:

جدول رقم (1)

المراحل الدراسية	المواد الجوهرية (Core)	المواد الأساسية الأخرى (other foundation)	
المرحلة الرئيسية 1 (Key Stage 1)	اللغة الإنجليزية الرياضيات العلوم	-الفنون والتصميم -الحوسبة -اللغات -التربية البدنية -التصميم والتكنولوجيا	-المواطنة -الجغرافيا -التاريخ -الموسيقى

المراحل الدراسية	المواد الجوهرية (Core)	المواد الأساسية الأخرى (other foundation)
المرحلة الرئيسية 2 (Key Stage 2)	اللغة الإنجليزية الرياضيات العلوم	-الفنون والتصميم -الحوسبة -اللغات -التربية البدنية -التصميم والتكنولوجيا -المواطنة -الجغرافيا -التاريخ -الموسيقى
المرحلة الرئيسية 3 (Key Stage 3)	اللغة الإنجليزية الرياضيات العلوم	-الفنون والتصميم -الحوسبة -اللغات -التربية البدنية -التصميم والتكنولوجيا -المواطنة -الجغرافيا -التاريخ -الموسيقى
المرحلة الرئيسية 4 (Key Stage 4)	اللغة الإنجليزية الرياضيات العلوم	المواطنة الحوسبة التربية البدنية

مما سبق يتبين أن المواد الجوهرية أساسيه في جميع المراحل الأربعة، والاختلاف يكون في المواد الأساسية الأخرى، فالمرحلة الرئيسية 4 (Key Stage 4) لم تشمل إلا على مواد المواطنة والحوسبة والتربية البدنية، وذلك لأن الطلاب درسوا باقي المواد الأساسية الأخرى في المراحل السابقة.

جميع المدارس مطالبة أيضًا بتدريس التربية الدينية في جميع المراحل الأساسية، ووجب أن توفر المدارس الثانوية مادة مختصة للتربية الجنسية والعلاقات للطلبة.

التدريس النظامي للتربية الدينية والجنس والعلاقات كما جاء في وثيقة (The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document)

المرحلة الرئيسية	المرحلة الرئيسية 1 (Key Stage 1)	المرحلة الرئيسية 2 (Key Stage 2)	المرحلة الرئيسية 3 (Key Stage 3)	المرحلة الرئيسية 4 (Key Stage 4)
المواد الدراسية	التربية الدينية	التربية الدينية	التربية الدينية التربية الجنسية والعلاقات	التربية الدينية التربية الجنسية والعلاقات

ثالثاً: الوكالات أو الشركات الخاصة التي تحدد المنهج

جاء في تقرير (Assessment in education in England) أن الحكومة في إنجلترا تعتمد على وزارة التعليم (Department for Education) وزارة الأعمال والابتكار والمهارات (Department for Business, Innovation and Skills) في اختيار الوكالات والهيئات الأنسب لتولي مهام التعليم، فتستعين بهذه الوكالات حسب إمكاناتها وقدراتها في صياغة منهج دراسي ونظام تقييم فعال، فمن هنا تم تناول عدة وكالات لشرح عملها مع الحكومة الإنجليزية في مجال المناهج الدراسية والتقييم:

وكالة تطوير المؤهلات والمناهج (QCDA)

تقوم بتقديم المشورة للوزراء بشأن المناهج الدراسية، وتحسين وتقديم اختبارات المناهج الوطنية، ومراجعة تطوير المؤهلات.

مكتب منظم المؤهلات والامتحانات (OFQUAL)

هي جهة مراقبة تقوم بمساءلة المنظمات التي تقدم المؤهلات للتحقق من أن تكون المؤهلات عادلة ومقبولة، كما تراقب المعايير في الامتحانات والتقييمات، بالإضافة لمراقبة جودة تصحيح الامتحانات وغيرها من التقييمات.

المنظمات المانحة:

تقوم المنظمات المانحة وتسمى أحيانا ب الهيئات المانحة بتطوير المؤهلات والامتحانات التي يتم اعتمادها من مكتب منظم المؤهلات والامتحانات (OFQUAL)، يقدر عدد هذه المنظمات ب 150 منظمة مانحة مسجلة في قاعدة البيانات الوطنية للمؤهلات المعتمدة (NDAQ)، والمنظمات التي تقدم خدماتها للمرحلة المتوسطة، وهي كالتالي:

- تحالف التقييم والمؤهلات (AQA)
- مجلس امتحانات المناهج والتقييم (CCEA)
- المدينة والنقابات (C&G)

- أكسفورد.
- Edexcel.
- RSA (OCR)
- كامبردج.
- لجنة التعليم المشتركة الويلزية (WJEC)
- وكالة تطوير المؤهلات والمناهج (QCDA)

رابعاً: تقييم المرحلة المتوسطة

تبين وثيقة (Assessment for learning for Key Stage 3) معضلتنا مع مفهوم التقييم، فترى أنه عادة ما يتم حصره في الامتحانات والدرجات، و اعتباره جزء خارج "عملية التعليم والتعلم"، حيث أن هذه الرؤية تحصر التقييم في قالب واحد.

كما تذكر وثيقة (Guidance on Subject Assessment at Key Stage 3) أن تعريف التقييم في المنهج الإنجليزي هو الجمع والتفسير والاستخدام المنهجي للمعلومات، لإعطاء تقدير أعمق لما يعرفه التلاميذ وما يفهمونه من الدروس المقدمة لهم، ومهاراتهم الشخصية وقدراتهم، وما تمكّنهم خبراتهم التعليمية من القيام به، ويتم استخدام هذا التقييم والبيانات من قبل المدارس لتطوير المدرسة وتخطيط العمل، كما يمكن للمعلمين أيضًا استخدام هذه البيانات لتحديد أهداف الفصل ولتحسين نتائج التلاميذ.

ومن مبادئ عملية التقييم للمرحلة المتوسطة:

1- أن تكون مكملة وداعمة للتعلم.
2- أن تكون صالحة وموثوقة.
3- أن تكون مصممة لغرض معين ويمكن التحكم فيها.
4- أن تدعم مبدأ المسؤولية.
5- أن تدعم التحكيم الاحترافي للمعلمين.

خامساً: الهدف من التقييم

ذكرت وثيقة (Guidance on Subject Assessment at Key Stage 3) أن الحكومة الإنجليزية سعت متمثلة بوزارة التربية التعليم إلى الارتقاء بالمستوى التعليمي للمرحلة المتوسطة، وقد وضعت عدة أهداف للتقييم في المرحلة الرئيسية 3 (Key Stage 3) وتشمل هذه الأهداف كل المواد الدراسية، ومن هذه الأهداف:

1- تحديد نقاط القوة ومجالات الضعف والإبلاغ عن الخطوات التالية لمعالجة الضعف.

2- التأكد من أن جميع الطلاب لديهم المهارات اللازمة لخدمتهم في الوظيفة المستقبلية.

3- إجراء تحسينات محددة في عملية التعلم.

4- معرفة المستوى والإنجاز العام لكل طالب في كل مادة.

5- إبلاغ منفذي المناهج بالمعلومات اللازمة لمراقبتها وتحسينها.

سادساً: أنواع التقييم

ذكرت وثيقة (Guidance on Subject Assessment at Key Stage 3) تصنيف التقييم في المرحلة الرئيسية 3 (Key Stage 3) وينقسم إلى:

أ - التقييم التشخيصي (Diagnostic assessment)

عادة ما يكون التقييم التشخيصي في بداية المرحلة الرئيسية 3، وتتضمن عمل المعلم بشكل وثيق مع الطالب لتحديد ما هو المطلوب للتعلم وما نقاط القوة لكل طالب، يستخدم المعلمون هذا التقييم لتحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى كل طالب، ويمكنهم بعد ذلك من أخذ النتائج من هذا التقييم لتخطيط وتطوير ما سيتم إعطائه للطلبة لتحسين مستواهم، ويجب على المعلمين مشاركة هذه النتائج مع الطلبة للتخطيط للخطوة التالية في تحسين تعلمهم.

ب - التقييم البنائي أو ما يسمى التقييم من أجل التعلم

(Formative assessment or Assessment for Learning)

وهو ما يحدث أثناء الفترة الدراسية كلها، وهو جزء من عمليتي التعليم والتعلم اليومية، وتتخذ عدة أشكال منها، المشاركة الصفية، الاختبارات القصيرة، التحدث والطلاقة اللغوية، مجموعة مهام يعطيها المعلم للطالب، والواجبات المنزلية، يقوم المعلمون بجمع المعلومات اللازمة حول تعلم الطلبة، وهذه المعلومات تفيد في:

1- تحديد التقدم والفجوات في تعلم كل طالب.

2- تحديد أهداف التعلم ومعايير النجاح.

3- تقديم التغذية الراجعة للتلاميذ.

ت - التقييم النهائي (Summative assessment)

وهو ما يقدم للطالب في نهاية كل مجموعة أو كم من المعلومات لقياس فهمه لها والكم المعرفي الذي حصل عليه الطالب من المادة العلمية، ويعطي هذا التقييم لكل من التلاميذ وأولياء الأمور والمعلمين معلومات قيمة عن أداء التلميذ بشكل عام في نقطة محددة في تعلمهم. يوفر معلومات حول تقدم التلميذ في موضوع المعرفة والفهم والمهارات والقدرات.

بعض الأمور التي يجب اتباعها في عملية التقييم النهائي:

1- أن تأخذ في الاعتبار جميع أهداف أو نتائج برنامج الدراسة.

2- تستخدم للإشارة إلى تقدم أو تأخر التلميذ في نهاية فترة التعلم.

3- أن تأخذ في الاعتبار التقييمات البنائية على مدار العام الدراسي.

4- التقييم النهائي هو تغذية راجعة حول ما فعله المتعلمون أو لم يفعلوه بشكل جيد.

ث - التقييم التقويمي (Evaluative assessment)

وهو تقييم يكون في نهاية المرحلة الرئيسية 3، والغرض الرئيسي من هذا التقييم هو ضمان وجود مسائلة ومحاسبة على جميع مستويات الأداء للنظام

المدرسي التابع لإنجلترا، وأيضا يستخدم هذا التقييم لتزويد مخططي المناهج التعليمية بالمعلومات المناسبة لتطوير المناهج، ويقوم قسم التعليم في الوزارة بطلب نتائج هذا التقييم لجميع المواد والمنهج كامل في نهاية المرحلة الرئيسية 3، يمكن للمدارس أيضا من الاستفادة من نتائج هذا التقييم في تطوير المدرسة وتحسينها، وكذلك يمكن للمعلمين أيضًا استخدام هذه البيانات لتحديد أهداف الفصل ولتحسين نتائج الطلبة.

سابعاً: دور المعلم في التقييم

ذكرت وثيقة (National curriculum and assessment from September 2014 information for schools) أن للمعلم دور أساسي في عملية التقييم في المرحلة المتوسطة، في بادئ الأمر اعتمدت الوزارة على المنهج الوطني في آلية تقييم الطلبة، ولكن اعتباراً من سبتمبر 2014 أصبحت سلطة التقييم للطالب في يد المعلم، فهو الذي يحدد الآلية والكيفية وتقسيمة الدرجات وتوزيعها، وليقوم المعلم بعملية التقييم عليه أن يكون ملم بكيفية تقييم ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به، وتفسير نتائج هذه التقييمات، وتطبيق هذه النتائج لتحسين تعليم الطلاب.

مراجع الفصل الثاني

- Department of education. (2014). The national curriculum in England Key stages 3 and 4 framework document.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/840002/Secondary_national_curriculum_corrected_PDF.pdf
- Department of education. (2014). National curriculum and assessment from September 2014: information for schools.
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1152583/WITHDRAWN_-_NC_assessment_quals_factsheet_Sept_update.pdf
- Isaacs, T. (2012). Assessment in education in England . SA-eDUC Journal . 9(1) .
https://www.researchgate.net/publication/232883939_Educational_assessment_in_England
- Northern Ireland curriculum. (2012). Guidance on Subject Assessment at Key Stage 3. CCEA Publication.
https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea-asset/Assessment/Guidance%20on%20Subject%20Assessment%20at%20Key%20Stage%203.pdf#:~:text=At%20Key%20Stage%203%20valid,of%20the%20Northern%20Ireland%20Curriculum.&text=Reliability%20is%20how%20much%20we,information%20on%20a%20pupil's%20progres.
- United Kingdom Government. (2013) . National Curriculum Teacher Assessments at Key Stage 3. .
https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/250151/SFR40_2013_KS3.pdf

الفصل الثالث

واقع التقييم للمرحلة الثانوية في نظام التعليم الإنجليزي

الهيكل التعليمي

المناهج الدراسية

أهداف التقييم وأنواعه

المؤهلات (Qualifications)

الوكالات التعليمية/ المنظمات المانحة(Awarding Organisations)

مراجع الفصل الثالث

إعداد: بدور سيف الخالدي - شمائل محمد الشهابي

الفصل الثالث

واقع التقييم للمرحلة الثانوية
في نظام التعليم الإنجليزي

الهيكل التعليمي

ينقسم الهيكل التعليمي في النظام التعليمي الإنجليزي إلى ثلاث مراحل تعليمية أساسية (Isaacs, 2012)

أولاً: المرحلة الابتدائية:

(Key Stage 1) و (Key stage 2) تنقسم إلى مرحلتين:

حيث أن عدد سنين الدراسة في المرحلتين 10 سنوات دراسية؛ تبدأ بمرحلة الحضانة والروضة من عمر 0 الى 5 سنوات ومن ثم يبدأ التلاميذ الالتحاق بالمدرسة حيث تعتبر مرحلة key stage1 المرحلة الأساسية الأولى في المرحلة الابتدائية حيث تنقسم إلى سنتين، تضم السنة الأولى التلاميذ ذو العمر 5 إلى 6 سنوات والسنة الثانية تضم التلاميذ ذو العمر 6 إلى 7 سنوات.

ومرحلة key stage 2 المرحلة الأساسية الثانية في المرحلة الابتدائية حيث تنقسم إلى 4 سنوات، تضم السنة الثالثة التلاميذ ذو العمر 7 إلى 8 سنوات، وتضم السنة الرابعة التلاميذ ذو العمر 8 إلى 9 سنوات، وتضم السنة الخامسة التلاميذ ذو العمر9 إلى 10 سنوات، وتضم السنة السادسة وهي السنة الأخيرة في المرحلة الابتدائية الطلبة ذو العمر 10 إلى 11 سنة.

ثانياً: المرحلة المتوسطة:

تعتبر المرحلة المتوسطة في النظام التعليمي من المراحل القصيرة حيث

تكونت من مرحلة رئيسية واحدة فقط (key stage 3) ومجموع سنوات الدراسة في هذه المرحلة 3 سنوات دراسية؛ حيث أن السنة السابعة تضم التلاميذ ذو العمر 11 إلى 12 سنة، والسنة الثامنة تضم التلاميذ ذو العمر 12 إلي 13 سنه، والسنه التاسعة تضم التلاميذ ذو العمر 13 إلي 14 سنة. حيث أن السنة التاسعة تعتبر من ضمن المرحلة المتوسطة ولكن من الممكن أن يخضع الطالب الى بعض الاختبارات والتقييمات ليجتاز وينتقل إلى المستوى المقبل عليه (المستوى الثانوي).

ثالثاً: المرحلة الثانوية:

تعتبر هذه المرحلة من المراحل المعقدة قليلا اذ انها تتكون من مرحلتين: المرحلة الرئيسية 4 key stage ومرحلة ما بعد الإلزامية post compulsory.

وتعتبر key stage 4 أولى المراحل من المرحلة الثانوية حيث تتمثل في الصفين العاشر والحادي عشر الثانوي، وتتراوح أعمار التلاميذ في هذه المرحلة ما بين 14- 16 سنة، بعد ذلك ينتقل التلميذ إلى مراحل التعليم غير الإلزامي أو ما بعد الإلزامية، وتقدم العديد من المدارس الثانوية تعليما ما بعد الإلزامي للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و18 عاما، هناك أيضا كليات ما بعد الإلزامية، تسمى كليات النموذج السادس والتعليم الإضافي (6th Form college, Further Education college)، والتي تلبي احتياجات التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و 18 عاما (Isaacs, 2012) كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول رقم (1): الهيكل التعليمي في إنجلترا

مرحلة	السنة/الصف	العمر النموذجي	نوع المؤسسة
السنوات المبكرة المرحلة التأسيسية	التعليم قبل المدرسي والحضانة	0 - 5	إعدادات ما قبل المدرسة
المرحلة الرئيسية 1	استقبال	4 - 5	مدرسة ابتدائية
	السنة 1	5 - 6	
	السنة 2	6 - 7	

مرحلة	السنة/الصف	العمر النموذجي	نوع المؤسسة
المرحلة الرئيسية 2	السنة 3	8 - 7	المدرسة الابتدائية
	السنة 4	9 - 8	المرحلة المتوسطة
	السنة 5	10 - 9	
	السنة 6	11 - 20	
المرحلة الرئيسية 3	السنة 7	12 - 11	المدرسة الثانوية
	السنة 8	13 - 12	المرحلة المتوسطة
المرحلة الرئيسية 4	السنة 9	14 - 13	المدرسة الثانوية
	السنة 10	15 - 14	
	السنة 11	16 - 15	
مرحلة ما بعد الالزامية	السنة 12	17 - 16	المدرسة الثانوية
	السنة 13	18 - 17	كليات النموذج السادس والتعليم الاضافي

(Assessment in education in England, 2012)

سيتناول هذا الفصل المرحلة الثانوية وهي المرحلة الرئيسية الرابعة key stage 4 والمرحلة ما بعد المرحلة الإلزامية post compulsory.

المناهج الدراسية

المنهج الوطني:

يجب على كل مدرسة تمولها الدولة أن تقدم منهجا متوازنا وواسع النطاق والذي يعزز التطور الروحي والأخلاقي والثقافي والعقلي والبدني للتلاميذ في المدرسة والمجتمع، ويهيئ التلاميذ في المدرسة للفرص والمسؤوليات وتجارب الحياة اللاحقة (The national curriculum in England Framework document, 2014)

يشتمل المنهج المدرسي على جميع الخبرات التعليمية وغيرها من الخبرات التي تخطط لها كل مدرسة لتلاميذها. ويشكل المنهج الوطني جزءا من المناهج

الدراسية، والمدارس التي تتم إدارتها في إنجلترا ملزمة قانونا باتباع المنهج الوطني القانوني الذي يحدد في البرامج الدراسية على أساس المراحل الرئيسية من حيث محتوى المواد الدراسية التي ينبغي تدريسها لجميع التلاميذ، ويجب على جميع المدارس نشر مناهجها المدرسية حسب الموضوع والعام الدراسي عبر الإنترنت، كما يطلب من وزير الدولة لشؤون التعليم أن ينشر برامج دراسية لكل مادة من مواد المناهج الدراسية الوطنية، تحدد "المسائل والمهارات والعمليات" التي يتعين تدريسها في كل مرحلة رئيسية، وللمدارس حرية اختيار كيفية تنظيم يومها الدراسي، ما دام محتوى برامج المناهج الدراسية الوطنية يدرس لجميع التلاميذ، يجب على التلاميذ في سن التعليم الإلزامي في المدارس، بما في ذلك المدارس الخاصة، أن يتبعوا المنهج الدراسي الوطني، والذي يتم تنظيمه على أساس أربع مراحل رئيسية واثني عشر موضوعا، مصنفة من الناحية القانونية على أنها مواضيع أساسية (Core) ومواضيع تأسيسية أخرى (Other Foundation). (The national curriculum in England Framework document, 2014)

إن هيكل المناهج الوطنية، من حيث المواد الإجبارية في كل مرحلة رئيسية، مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم (2): هيكل المنهج الوطني في النظام التعليمي الإنجليزي

	المرحلة الرئيسية 1	المرحلة الرئيسية 2	المرحلة الرئيسية 3	المرحلة الرئيسية 4
عمـــــر	5 – 7	7 – 11	11 – 14	14 – 16
مجموعات السنة	1 – 2	3 – 6	7 – 9	10 – 11
المواد الأساسية				
الإنكليزية	√	√	√	√
رياضيات	√	√	√	√
علم	√	√	√	√

	المرحلة الرئيسية 1	المرحلة الرئيسية 2	المرحلة الرئيسية 3	المرحلة الرئيسية 4
عمـــــر	5 – 7	7 – 11	11 – 14	14 – 16
مجموعات السنة	1 – 2	3 – 6	7 – 9	10 – 11
المواد التأسيسية				
الفن والتصميم	√	√	√	√
المواطنة	√	√	√	√
الحوسبة	√	√	√	√
التصميم والتكنولوجيا	√	√	√	√
اللغات	√	√	√	√
جغرافيا	√	√	√	√
تاريخ	√	√	√	√
موسيقى	√	√	√	√
التربية البدنية	√	√	√	√

(The national curriculum in England Framework document, 2014)

فمن الجدول يلاحظ ان جميع المواد الزامية في جميع المراحل، ولكن في المرحلة الرئيسية الرابعة ماده الفنون (التي تشمل الفن والتصميم، والموسيقى، والرقص، والمسرحية، وفنون وسائط الإعلام)، والتصميم والتكنولوجيا، والعلوم الإنسانية (التي تشمل الجغرافيا والتاريخ) واللغة الأجنبية الحديثة، ليست مواد دراسية وطنية إلزامية بعد سن 14 عاما لأنه قد تم أخذها بالمراحل الدراسية السابقة.

أهداف التقييم وأنواعه

سعت الحكومة الإنجليزية المتمثلة بوزارة التربية والتعليم بوضع عدة أهداف للتقييم في المرحلة الرئيسية 4 (Key Stage 4) وتشمل هذه الأهداف كل المواد الدراسية، ومن هذه الأهداف:

- أن يكون التقييم مكمل وداعم للتعلم.
- أن يكون التقييم صالح وموثوق.
- أن يكون التقييم صالح للغرض المراد تقييمه ويمكن التحكم به.
- أن يكون التقييم داعم للحكم المهني للمعلمين.
- أن يكون التقييم داعم للمساءلة به.

فذكرت Val et al. (2007) بأن التقييم نوعان التقييم التكويني او البنائي (Formative assessment) والتقييم النهائي أو الختامي (Summative assess-ment) في جميع المراحل الدراسية ولكن يختلف هذا التقييم في جميع المراحل.

وذكر Martin & Jonathan (2008) بأن التقييم التكويني أو البنائي من أولى المراحل للتقييم حيث إنه يستخدم معلومات من الحاضر من أجل التطلع إلى المستقبل ويعتبر جزءا رئيسيا من التعليم اليومي فهناك الكثير من صور التقييم البنائي مثل طرح الأسئلة، والتغذية الراجعة، ومشاركة المعلومات، والتقييم الذاتي، وأيضا تقييم الأقران. فهدف هذا النوع من التقييم هو تحسين تعلم الطلاب، وتحديد بعض المشاكل التي قد تواجه الطلبة وحلها.

كما يعد التقييم النهائي أو الختامي تلخيص لأداء الطالب بشكل نهائي خلال نهاية فترة زمنية معينة، إذ أنه في هذا التقييم يتم استخدام بعض الاختبارات والمشاريع ليتم تقييم الطالب، وأيضا تعتبر بعض الاختبارات الوطنية وسيلة للتقييم الختامي في المرحلة الثانوية (Martin & Jonathan, 2008)

وذكرت Fitzpatrick et al. (2019) أيضا أن هناك أنواعا أخرى للتقييم إضافة الى التقييم التكويني والختامي وهما التقييم التشخيصي (Diagnostic as-sessment) والتقييم التقويمي (Evaluative assessment)

حيث يتم اجراء التقييم التشخيصي في بداية برنامج التعلم. حيث أن المعلمين يقومون باستخدام التقييم التشخيصي لتحديد نقاط القوة واحتياجات

التعلم لدى التلاميذ. يمكنهم أيضا استخدامه لتحديد طبيعة صعوبات التعلم لدى التلميذ. يمكن للمعلمين بعد ذلك استخدام المعلومات من التقييم التشخيصي لتخطيط وتطوير ومعالجة صعوبات التعلم لدى التلميذ. ويتم مشاركة هذه المعلومات مع التلميذ للتخطيط للخطوات التالية لتحسين تعلمهم

واما في التقييم التقويمي وهو تقييم يكون في نهاية المرحلة الرئيسية 4، والغرض الرئيسي من هذا التقييم هو ضمان وجود مسائلة ومحاسبة على جميع مستويات الأداء للنظام المدرسي التابع لإنجلترا، وأيضا يستخدم هذا التقييم لتزويد مخططي المناهج التعليمية بالمعلومات المناسبة لتطوير المناهج، ويقوم قسم التعليم في الوزارة بطلب نتائج هذا التقييم لجميع المواد والمنهج كامل في نهاية المرحلة الرئيسية 4، يمكن للمدارس أيضا من الاستفادة من نتائج هذا التقييم في تطوير المدرسة وتحسينها، وكذلك يمكن للمعلمين أيضًا استخدام هذه البيانات لتحديد أهداف الفصل ولتحسين نتائج الطلبة.

وأيضا من متطلبات التقييم للمرحلة الرئيسية 4 ان المدارس عليها التأكد بأن تم تقييم الطلبة يتم بالشكل الصحيح والقانوني في التواصل، والرياضيات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومهارات التفكير، والقدرات الشخصية في حل المشكلات، والإدارة الذاتية، والعمل مع الاخرين وأيضا كل مادة تم دراستها من قبل التلاميذ.

المؤهلات (Qualifications)

يهيمن على المرحلة الرئيسية 4 (Key Stage 4) وما بعدها نظام التقييم من خلال المؤهلات، ويوجد حاليا إطار للمؤهلات، وهو الإطار الوطني للمؤهلات، حيث يتم تصنيف كل مؤهل على حدة، ولا توجد حاليا شهادة شاملة في نهاية التعليم الإلزامي، بدلا من الحصول على شهادة ترك المدرسة، يأخذ طلاب المرحلة الثانوية في إنجلترا دورات فردية قائمة على الموضوع، عادة ما تكون مدتها سنتان، والتي تؤدي إلى مؤهلات فردية. وقد توسعت اللوائح لتشمل مؤهلات أحدث مثل المؤهلات المهنية والدبلومات والمهارات الوظيفية،

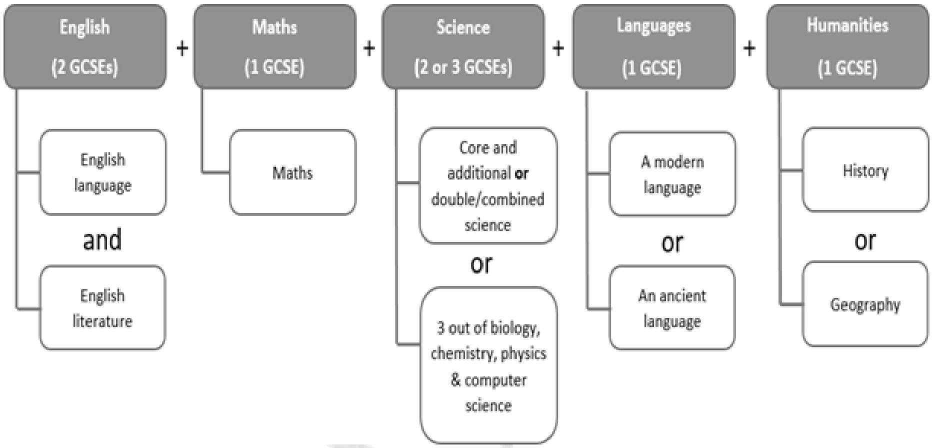
حيث يمكن أن تكون المؤهلات أكاديمية أو مهنية ومعظم المؤهلات غير مرتبطة بعمر معين، حتى لو كان بعضها، مثل الشهادة العامة للتعليم الثانوي GCSE (General Certificate of Secondary Education) مأخوذة في الغالب من قبل فئة عمرية واحدة، ولأن منهج ما بعد 14 عاما يتسم بالمرونة، فإنه يسمح بالحصول على مؤهلات تتجاوز مواد المناهج الدراسية الوطنية في حين أن هناك عددا لا يحصى من المؤهلات الأخرى المتاحة لطلاب ما بعد 14 عاما، فإن المؤهلات الوطنية الرئيسية للمرحلة الرئيسة الرابعة هي GCSE (Isaacs, 2012).

ويجري إصلاح الشهادات العامة للتعليم الثانوي إصلاحا شاملا في إنجلترا، كما يجري الآن تطوير شهادات الثانوية العامة الجديدة مع إعطاء الأولوية للغة الإنجليزية والأدب الإنجليزي والرياضيات، حيث أكدت Ofqual بعض الميزات الرئيسية لشهادة الثانوية العامة الجديدة والذي شمل مقياس درجات جديد يستخدم الأرقام 9-1 لتحديد مستويات الأداء، مع كون 9 هو المستوى الأعلى (ofqual. 2014).

البكالوريا الإنجليزية (EBacc)

تم تقديم البكالوريا الإنجليزية (EBacc) لأول مرة في عام 2010، وهي مقياس أداء يعتمد على التحصيل في المواد الأكاديمية الأساسية، وهي عبارة عن مجموعة من الموضوعات في GCSE التي تبقي خيارات الشباب مفتوحة لمزيد من الدراسة والمهن المستقبلية، وتقاس المدارس الثانوية بعدد التلاميذ الذين يأخذون شهادة الثانوية العامة في هذه المواد الأساسية، كما تقاس المدارس أيضا بمدى جودة أداء تلاميذها في هذه المواد، وتظهر الأبحاث أن الخلفية الاجتماعية والاقتصادية للتلميذ تؤثر على المواد التي يختارها في GCSE وأن هذا يحدد فرصهم خارج المدرسة، وقد أظهرت دراسة أجراها معهد UCL للتعليم أن دراسة المواد المدرجة في EBacc توفر للطلاب فرصا أكبر في التعليم الإضافي وتزيد من احتمالية بقاء التلميذ في التعليم بدوام كامل، لذلك تطمح الحكومة إلى رؤية 75٪ من الطلاب يدرسون تركيبة مواد EBacc بحلول عام 2022، و90٪ بحلول عام 2025 (DFE. 2019).

شكل (1) المواد الأساسية التي تشكل البكالوريا الإنجليزية (EBacc)



(Implementing The English Baccalaureate: Government Consultation Response, 2017)

وحسب إرشادات قسم التعليم في إنجلترا فإن المواد الأساسية التي تشكل البكالوريا الإنجليزية (EBacc):

- اللغة الإنجليزية وآدابها.
- الرياضيات.
- العلوم.
- الجغرافيا أو التاريخ.
- اللغات.

المواضيع:

- الإنجليزية: للاحتساب في الجزء الإنجليزي من EBacc، يحتاج الطلاب إلى إجراء اختبارات GCSEفي الأدب الإنجليزي واللغة الإنجليزية.
- العلوم: يحتاج التلاميذ إلى اتخاذ أحد الخيارات التالية:

GCSE العلوم مجتمعة - يأخذ التلاميذ شهادتي GCSEs التي تغطي العلوم الثلاثة الرئيسية (علم الأحياء، والكيمياء، والفيزياء).

3 علوم فردية في GCSE - يختار التلاميذ 3 مواد من علم الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الكمبيوتر.

- اللغات: أخذ أي لغة أجنبية قديمة أو حديثة (Dfe. 2019)

الوكالات التعليمية/ المنظمات المانحة (Awarding Organisations)

يعد نظام المؤهلات للطلاب بعد سن 14 عاما مركزي للغاية ومنظم، حيث يشرف المنظمون على النظام وتضع المنظمات المانحة وتنفذ المؤهلات وتقييمها، ويضمن مكتب منظم المؤهلات والامتحانات (Ofqual) ثقة الجمهور في المعايير حيث ينظم المؤهلات والامتحانات والاختبارات في إنجلترا من خلال مراقبة ومساءلة المنظمات المانحة التي تقدم المؤهلات، والتأكد من أن المؤهلات عادلة وقابلة للمقارنة مع المؤهلات الأخرى، ومراقبة المعايير في المؤهلات والامتحانات والتقييمات، ومراقبة جودة تصحيح الامتحانات وغيرها من التقييمات (Ofqual، 2010). تستخدم Ofqual قواعد الممارسة لمراقبة ممارسات الهيئة المانحة ولديها القدرة على التدخل إذا رأت أن المعايير لا يتم دعمها، تقوم المنظمات المانحة، والتي تسمى أحيانا الهيئات المانحة، بتطوير المؤهلات والامتحانات المصاحبة لها التي تعتمدها (Isaacs, 2012) Ofqual

كما ذكرت (Ofqual. 2022) على موافقتها على أربع مجالس امتحانات لمنح مؤهلات GCSE في إنجلترا، وهي:

- AQA
- OCR
- Pearson
- WJEC Eduqas

حيث تقوم مجالس الامتحانات بتطوير ومنح GCSE بناء على محتوى الموضوع واتباع قواعد Ofqual حول التقييم، بالنسبة لبعض جوانب نظام التأهيل تعتمد مجالس الامتحانات طرقا مشتركة للعمل، على سبيل المثال، الجدول الزمني للامتحانات الصيفية، وذلك للتأكد من وجود أقل عدد ممكن من الاشتباكات بحيث يسهل هذا الأمر على المدارس والكليات ويساعد على التأكد من وجود نظام تأهيل عادل للجميع بغض النظر عن مجلس الامتحانات المستخدم، فعندما تعمل مجالس الامتحانات معا بهذه الطريقة، فإنها تفعل ذلك بشكل عام من خلال المجلس المشترك للمؤهلات (JCQ) (Ofqual. 2022)

مراجع الفصل الثالث

- Brooks, V., Abbott, I., & Bills, L. (2007). Preparing to Teach in Secondary Schools. (2nd. ed.). Open University Press.
  https://learningenglandblog.files.wordpress.com/2018/04/preparing-to-teach-in-secondary-schools.pdf
- Fitzpaatrick, S., Glass, S., Kelly, E., Magill, E., Mcveigh, D., & Priestly, K. (2019). Guidance on Teaching, Learning and Assessment at Key Stage 4. Council For The Curriculum, Examinations & Assessment.
  https://ccea.org.uk/learning-resources/guidance-teaching-learning-and-assessment-key-stage-4#:~:text=Guidance%20on%20Teaching%2C%20Learning%20and%20Assessment%20at%20Key%20Stage%204,Research%20highlights%20the&text=The%20principal%20and%20senior%20management,at%20a%20whole%2Dschool%20level.
- Fautley, M., Savage, J. (2008). Assessment For Learning And Teaching In Secondary School. Learning Matters Ltd.
  https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/7-%20Assessment%20for%20Learning%20and%20Teaching%20in%20Secondary%20Schools.pdf
- Isaacs, T. (2012). Assessment in education in England. SA-eDUC JOURNAL, 9(1).
  https://law.nwu.ac.za/sites/law.nwu.ac.za/files/files/p saeduc/2_Assessment%20in%20Education%20in%20England.pdf
- United kingdom government. (2014). The National Curriculum in England: Framework Document. Department For Education.
  https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-framework-for-key-stages-1-to-4
- United kingdom government. (2017). Implementing The English Baccalaureate: Government Consultation Response. Department For Education.
  https://www.gov.uk/government/consultations/implementing-the-english-baccalaureate
- United kingdom government. (2019). English baccalaureate (EBacc). Department For Education.
  https://www.gov.uk/government/publications/english-baccalaureate-ebacc/english-baccalaureate-ebacc

الفصل الرابع

آلية تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية

المقدمة

أولاً: الإطار النظري

ثانياً: أنواع التقييم

ثالثاً: أدوات التقييم في المرحلة الثانوية

مراجع الفصل الرابع

إعداد: حنان كامل المطيري، نورة سعد الرشيدي

الفصل الرابع

آلية تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية

مقدمة

للتعليم أهمية كبرى في حياة الإنسان، به يطور ذاته؛ ليكون عضواً فعالاً في مجتمعه، وبه ترقى الأمم وتتقدم الحضارات؛ فالتعليم أساس النجاح والتقدم. وكي يكون التعليم فعالاً، وهادفاً؛ على المؤسسات التعليمية تقييم جودته، ومحاولة الرقي به، ورفع مستواه للأفضل.

فالتقييم يعد من أهم الطرائق لتحسين التعليم، وتطويره على مر العصور؛ فيُقاس به الأداء التعليمي ثم تُعطَى قيمة لهذا الأداء؛ ومن ثم يقوَّم الأداء؛ بتحليل نتائجه، والنظر في نقاط الضعف؛ لتقويتها، ونقاط القوة؛ لتعزيزها، وتنميتها؛ إذن فالتقييم يعد من أهم عناصر العملية التعليمية التي يجرى بها التطوير، والارتقاء بالتعليم.

وللتقييم مجالات عدة؛ منها: تقييم المدرسة كنظام متكامل، وتقييم مدير المدرسة، والمعلمين، والمتعلمين. وفي هذا الفصل سيتم التركيز على تقييم أداء المتعلمين بصفة خاصة؛ حيث إن هذا النوع من التقييم هو الذي يعطي مؤشراً مهماً، إما على جودة التعليم، وفاعليته، أو ضعف مستواه؛ من منطلق أن كل الممارسات تصب نتيجتها في المتعلم.

وبتركيز أكثر، سيتناول هذا الفصل تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية؛ لما

لهذه المرحلة من أهمية كبرى؛ لكونها آخر مراحل التعليم الأساسي التي ينتقل - من خلالها - الطالب إلى مرحلة جديدة؛ وهي مرحلة الحياة الجامعية التي تحدد مسار حياته المهنية فيما بعد.

أولاً: الإطار النظري

ما التقييم؟ وما الفارق بينه وبين كل من: القياس، والتقويم؟

كثيراً ما يحدث خلط بين مفاهيم كل من: القياس، والتقييم، والتقويم؛ لذا تجدر الإشارة إلى معاني هذه المفاهيم باختصار؛ فمفهوم القياس يعني: الوصف الكمي لأداء الطالب دون إصدار حكم على هذا الأداء، أما التقويم فهو: إصدار حكم كيفي على أداء الطالب والذي يقاس؛ باستخدام أداة قياس معينة، ويعني - كذلك - تعديل الخلل في أداء الطالب، وتصحيحه؛ لاتخاذ قرار معين بشأن هذا الأداء، أما كلمة تقييم فتستخدم غالباً كمرادف لكلمة تقويم عند كثير من الباحثين، إلا أنها أكثر خصوصية من كلمة تقويم، وأكثر اتساعاً من كلمة قياس (مجيد، 2011).

ومن جهة أخرى، تشير كلمة تقييم - كذلك - إلى إعطاء قيمة لشيء ما؛ إذن فنحن نقيِّم الطالب أولاً ثم نقوِّمه؛ أي: نعطي قيمة لأدائه العلمي، ثم ننظر في أدائه، ونعدل، ونصحح ما لديه من أخطاء، أو نقاط ضعف في جوانب معينة. ويتضح - هنا - أن كلمة تقييم تسبق التقويم (أبو لبده، 1985).

وهناك عدة تعريفات لكلمة تقييم، نذكر منها تعريف بلوم (1967) وهو أن التقييم يشير إلى إصدار حكم على شيء ما لغرض ما؛ باستخدام محكات، أو معايير معينة، ويكون التقييم إما كمياً، أو كيفياً (أبو لبده، 1985). كما عرفه سانديبرج (1977) بأنه: مجموعة من العمليات التي تستخدم من قبل مختصين؛ للحصول على تصورات، وانطباعات، واتخاذ قرارات، واختبار فروض، تتعلق بخصائص المتعلمين؛ مما يحدد سلوكهم، وكيفية تفاعلهم مع بيئتهم (علام، 2000).

وبناءً على ما سبق يمكن القول: إن التقييم من المنظور التربوي هو استخدام أداة قياس؛ لإعطاء قيمة رقمية للأداء التعليمي؛ لتطوير هذا الأداء، وتقويمه.

فلسفة التقييم:

يهدف التعليم إلى تثقيف الطلاب، وإعدادهم الإعداد الجيد لحياة عملية ناجحة، وتطوير قدراتهم، ومهاراتهم، وتحسينها؛ للانتقال إلى مراحل تعليمية قادمة، أو للاستعداد للحياة العملية التي تحتاج كثيراً من المهارات الاجتماعية، والنفسية، والأكاديمية؛ ليصير الفرد ناجحاً في عمله فعالاً في مجتمعه؛ لكن كيف يمكن التأكد من تحقيق تلك الأهداف إن لم تكن لدينا أدوات لتقييم مدى تحقيق هذه الأهداف، والنظر في مدى واقعيتها، وتنفيذها بالشكل المطلوب؛ فالتقييم له الدور الأساس، والمهم في تحقيق الأهداف التعليمية، ونقلها إلى حيز التنفيذ؛ بحيث يمكن قياسها، وتعديلها (أبو لبده، 1985).

وقد شهدت السنوات الأخيرة تغيراً ملحوظاً في التقييم جاء ذلك؛ نتيجة لتغير مفهوم التعلم، الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي؛ فترى نظريات التعلم السلوكية أن اكتساب المهارات يحدث تدريجياً خطوة بخطوة؛ وذلك بتجزئتها إلى سلسلة من المهارات المتتالية، ويحدث تعلم المهارات؛ عن طريق تكرارها عدة مرات حتى يتم إتقانها، ويمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. أما نظريات التعلم المعرفي فترى أن التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وإنتاج أشياء جديدة. وقد أظهرت الدراسات الحديثة في علم النفس المعرفي المعاصر، أن المتعلم يفكر، ويبني - بنشاط - النماذج الذهنية المطورة؛ فقد أشار بياجيه (1969) إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة؛ من خلال البحث، والتجريب بدلاً من اكتسابها بأسلوب التلقين الذي يستخدمه المعلم في قاعة الدرس (مجيد، 2011).

إذن فالتعلم من المنظور المعرفي يستخدم العمليات الذهنية في اكتساب المعلومات، والمهارات، وبنائها، وتعديلها؛ فالناس ليسوا مجرد مسجلات

للمعلومات، ولا الحقائق التي يتعلمونها؛ بل يمكنهم إعمال أذهانهم؛ ليبدعوا، وينتجوا بدلاً من أن يكونوا مجرد مخازن للمعلومات فقط. وفضلاً عن ذلك لا يكفي معرفة كيفية أداء المهارات التي يتعلمونها؛ بل يمكنهم تحديد وقت تأدية تلك المهارات، وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع، أو المواقف الحيوية الجديدة.

وبناءً على ذلك التغيير الذي حدث في نظريات التعلم؛ فقد تغيرت أساليب التقييم المستخدمة في قياس أداء المتعلمين من الأسلوب التقليدي السلوكي إلى الأسلوب البنائي المعرفي. إن وجود، أو عدم وجود المعلومات المجزأة التي يركز عليها المنظور التقليدي في الاختبارات متعددة الاختيار مثلاً؛ ليس ذا أهمية في تقدير معنى التعلم؛ بل ما هو مهم هو: كيف؟ وما إذا كان الطالب يستطيع تنظيم المعلومات، وبناءها، واستخدامها في البيئة؛ لحل مشكلات معقدة. وتتضح المقارنة بين المنظورين: التقليدي، والمعاصر لعملية التعلم، والتقييم في الجدول التالي: (مجيد، 2011، ص57-58):

جدول رقم (1): مقارنة المنظورين: السلوكي والمعرفي

المنظور المعرفي	المنظور السلوكي	تركيز التقييم
- نشط، يبني المعرفة ضمن السياق.	- المتعلم سلبي، يستجيب البيئة فقط.	- منظور المتعلم.
- مهارات متكاملة، وتخصصات متعددة.	- منفصل، مهارات معزولة.	- مجال التقويم.
- تطبيق المهارات، والحقائق، والمعارف، واستخدامها.	- تراكم المعارف المعزولة.	- معتقدات حول المعرفة.
- الانتباه إلى القدرة على ما وراء المعرفة، وتقييم فاعلية المواد، والدوافع، وتقرير المصير.	- توفير الحد الأقصى.	- التركيز على التعليمات.
- تقديم مشكلات قصيرة، وملائمة، وهادفة ضمن السياق، والتركيز على المستويات العليا من التفكير، ليس لها إجابة واحدة صحيحة، لها معايير عامة معروفة مسبقاً، لا تتطلب السرعة.	- اختبارات الورقة والقلم، والاختيار من متعدد.	- خصائص التقييم.

المنظور المعرفي	المنظور السلوكي	تركيز التقييم
- عينات مناسبة عبر الزمن (الحقائب التعليمية) توفر أساساً لتقييم المعلمين، والآباء، والطلاب.	- فترة واحدة.	- تكرار التقييم.
-تقييم المهارات العملية للفريق في مهام تعاونية.	- التقييم الفردي.	- ما موضوع التقييم؟
- تطبيق تكنولوجيا عالية؛ مثل: تطبيق وتسجيل أوراق الاجابة، الاختبار التكيفي عبر الحاسوب ونظم الخبرة، ومحاكاة البيئات.	- الآلية على حساب الدرجات.	- استعمال التقنية.
- تقييم متعدد الأبعاد يجعل المتعلم يتعرف مجموعة من المواهب، والقدرات.	- خصيصة فردية.	- ماذا يقيم؟

ويتضح من الجدول السابق التغير الكبير، والجذري في مفهومي: التعلم، والتقييم؛ فقد صار التعلم يركز على مهارات التفكير العليا؛ كالفهم، والتحليل أكثر من مجرد تذكر المعلومات؛ ومن ثم تغيرت أدوات التقييم؛ لتقيس ما لدى الطالب من معارف، ومهارات تفكير عليا يمكنه استخدامها في مواقف جديدة في حياته اليومية، بعد أن كانت أدوات التقييم تقيس معلومات يحفظها الطالب، ويأتي في اختبار الورقة والقلم؛ ليسرد ما حفظه من معلومات، كما يلاحظ - في التقييم الحديث - استخدام التكنولوجيا والحاسوب بعد أن كان يدوياً، وصار مستمراً باستمرار العملية التعليمية؛ وليس مقتصراً على فترة نهاية العام الدراسي.

ولعل أبرز التحولات التي طرأت على التقييم في السنوات الأخيرة هو التحول في أهداف التقييم؛ حيث كان الهدف من التقييم هو المحاسبة فقط؛ لكنه صار- في الأونة الأخيرة - يهدف إلى تقويم التعلم؛ أي: استخدام التقييم لتحسين التعلم، ونتيجة لذلك برز التركيز على ربط التقييم بالحياة؛ من

خلال تبني التقييم الحقيقي (Authentic Assessment)؛ وهو العملية التي يجرى- من خلالها - جمع شواهد عن تعلم الطالب، ونموه في سياق حقيقي، وتوثيق تلك الشواهد؛ أي أنه التقييم الذي يقيس - بواقعية - المعارف والمهارات التي يحتاجها الطالب للنجاح في حياته في سن الرشد. ولجعل التقييم حقيقياً، وواقعياً ظهرت أساليب متنوعة سميت بالتقويم البديل (Alternative Assessment) التي تتضمن استخدام استراتيجيات متنوعة؛ مثل: تقييم الأداء، واستخدام بنود اختبارات، تتطلب بناء استجابات con-structive response، وتقويم ملف الطالب PortfolioAssessment بدلاً من الاقتصار على الاختبارات التقليدية (مجيد، 2011).

الأسس، والمبادئ التي يقوم عليها التقييم:

من أهم الأسس التي يجب أن تقوم عليها عملية التقييم، أن تراعي تلك العملية مبدأ الفروق الفردية بين الطلاب؛ فيجرى التقييم على أساس أن كل طالب يختلف عن غيره في القدرات، والمهارات التي يمتلكها، وعلى القائمين على هذه العملية ألا يتوقعوا من جميع الطلاب مستوى تعليمياً واحداً؛ بل هناك فروق يجب مراعاتها في أثناء إجراء عملية التقييم، ويجب أن يسهم التقييم -كذلك- في تحقيق أهداف العملية التعليمية، والتأكد من تنفيذها؛ بما يرفع من مستوى التعليم، ويرتقي به للأفضل، ويجب -أيضاً- أن يكون التقييم مستمراً طوال العملية التعليمية؛ فلا يقتصر على جانب معين، ولا على مرحلة معينة؛ بل يجب أن يكون شاملاً مستمراً ليس هذا فحسب؛ بل يجب أن تكون عملية التقييم تعاونية، تشترك فيها جهات عدة، دون أن تقتصر على شخص واحد فقط؛ فيجري مدير المدرسة، والمشرف التربوي، والمعلم بل حتى الطالب نفسه عملية التقييم؛ كي تتحقق الموضوعية، وكي تنهض عملية التقييم هذه بالعملية التعليمية، وتحقق أهدافها المرجوة منها (علوان، 2007).

أهداف التقييم:

ذكر منصور، والشربيني، والحشاش (1996) أن الهدف من تقييم الطلاب

هو الحكم على قدراتهم، واستعداداتهم التحصيلية في المقررات التي يدرسونها، وحتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينه على مواصلة التحصيل بناءاً على ما يحصل عليه من تقديرات، ومن حيث انتقاله إلى المراحل الأعلى، وكذلك توجيهه إلى المجالات الدراسية المناسبة.

وتتلخص الأهداف التي يحاول المعلم تحقيقها من تقويم الطلاب في النواحي الآتية:

1- تقييم التحصيل الدراسي.

2- اكتشاف الاستعدادات الذهنية، والمزاجية المختلفة.

3- تتبع النمو، وتقييمه.

4- دراسة شخصية للطلاب؛ بحيث يمكن التنبؤ بسلوكهم في مواقف مستقبلية.

5- توجيه الطلاب دراسيّاً، ومهنيّاً.

ويتفق المربون على أن تقييم الطلاب يهدف إلى تقدير الأثر الذي تحدثه عملية التعليم فيهم؛ وليس مجرد الحصول على كم من المعلومات الدراسية؛ فالتقييم يلعب دوراً مهمّاً في متابعة عملية التعليم، وتحسين نتائجها، وحل مشكلاتها.

أما علام (2000) فذكر أن للتقييم عدة أهداف أساسية؛ هي ما يلي:

1. التشخيص Diagnosing: أي تحديد مستويات الطلاب قبل البدء في التعليم، والتعلم.

2. المسح Surveying: أي جمع معلومات، وبيانات عن ظاهرة، أو شيء من جميع جوانبها الإيجابية، والسلبية؛ لاتخاذ قرارات؛ لتطويرها، وتحسينها، وتجويدها.

3. التنبؤ Prediction: أي الكشف عن درجة استعداد الطالب، وقدراته على النجاح في مجال الدراسة مستقبلاً، ولهذا الغرض أهمية في توجيه الطالب التوجيه الدراسي، أو المهني السليم.

4. التسكين Placement : هو وضع الفرد في المكان المناسب لإمكاناته، واستعداداته، وقدراته.

5. توجيه الطلاب، وإرشادهم Guiding: من خلال تنمية شخصياتهم، وقدراتهم أكاديمياً، ونفسياً؛ من أجل النمو على أسس سليمة.
6. تصنيف الطلاب Classifying: بمعنى تصنيف الطلاب إلى صفوف، أو مستويات دراسية، أو تخصصات أكاديمية، أو ترقيتهم من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.
7. اتخاذ القرارات Decision-making: وعندما يكون هدف التقييم اتخاذ قرارات بشأن تخطيط المواد التعليمية، أو تعديلها؛ فهناك بعض الطرائق الرسمية التي تشمل قوائم التقدير، والاختبارات الموجزة، والتعيينات، والاختبارات، فضلاً عن وسائل غير رسمية؛ مثل: اليوميات، وملاحظة المتعلمين، وغيرها. وتساعد هذه الطرائق في اتخاذ قرارات بشأن مستوى المادة التعليمية، وتنوع الأنشطة، والتدريبات وإضافة أجزاء من المقرر، أو المادة العلمية أو حذفها، أو تعديلها؛ لتناسب قدرات المتعلمين، وخبراتهم، وخصائصهم.
8. التغذية الراجعة Feedback: فمن حق المتعلم معرفة مدى تقدمه في تحصيل موضوعات المقرر، أو محتوى المواد التعليمية. ويفترض أن تكون التغذية الراجعة إيجابية، وواضحة، وتعطي وصفاً دقيقاً لمدى تقدم المتعلم.
9. تحفيز الطلاب Motivating: عن طريق الأسئلة المتضمنة في المقرر، أو الكتاب نفسه، أو المواد التعليمية الأخرى التي تساعد في تركيز انتباه الطلاب، وتوجيههم إلى موضوع التعلم، وتقديم بناء معرفيCognitive Structure تصاغ به المواد المراد تعلمها.

ثانياً: أنواع التقييم

قبل التطرق إلى أنواع التقييم، تجدر الإشارة إلى أن للتقييم التربوي دورين رئيسين؛ هما: الدور البنائي التشخيصي، والدور الختامي التجميعي؛ فالتقييم البنائي التشخيصي يهدف إلى الكشف عن جوانب القوة، والضعف في برنامج تعليمي معين في أثناء إعداده، وتنفيذه في مرحلة التجريب؛

لمراجعة مكونات البرنامج، وتعديلها، وتطويرها، وكذلك تشخيص مواطن القوة، والضعف في أداء المتعلمين، وتحديد الصعوبات التي يوجهها كل منهم في أثناء التعليم، واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في تعرف قدراته، وإمكاناته، واقتراح سبل، ووسائل تحسينها، وتنميتها إلى أقصى حد ممكن.

أما التقييم الختامي التجميعي فيهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق البرنامج أهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف، والمهارات، والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية؛ لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم، ومنحهم الشهادات الدراسية؛ وهذا يؤكد الدور الإيجابي لعملية التقييم الختامي بنفس القدر الذي يؤكد دور عملية التقييم البنائي. وبناءً على هذين الهدفين يمكن تقسيم التقييم إلى نوعين: تقييم مستمر، وتقييم نهائي (علام، 2000).

كما قسم مجيد (2011) التقييم إلى ما يلي:

1- التقييم القبلي (المبدئي) Placement Evaluation

وهو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (تقييم تصنيفي)؛ وهو خاص بالأداء المبدئي للطلاب قبل البدء في تدريس الوحدات الدراسية، ويكشف هذا التقييم عن مهارات الطلاب الضرورية، والمعرفة لديهم؛ حتى يتسنى للمعلم الوقوف على الوضع الحقيقي للطلاب. ومن أدوات هذا التقييم: الاختبارات، والملاحظات، والتقارير الذاتية.

2- التقييم البنائي (التكويني) Formative Evaluation

ويتضمن مراقبة تقدم الطلاب في أثناء التدريس، ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر، وتوفير التغذية الراجعة للطلاب، وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن طرائق التدريس، وأساليبه، والأنشطة، والوسائل التعليمية المستخدمة. ومن أدواته: الأسئلة الصفية في أثناء التدريس، والاختبارات القصيرة، والتمارين، والملاحظات، والمناقشات الجماعية.

3- التقييم التشخيصي Diagnostic Evaluation

ويهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم في أثناء التدريس التي أظهرها التقييم البنائي، ويتعدى ذلك إلى تحديد أسباب مشكلات التعلم، وبناء خطة لمعالجتها. ومن أدواته: الملاحظة، والاختبارات الشخصية المصممة جيداً لهذا الغرض.

4- التقييم النهائي (الختامي) Summative Evaluation

ويحدث في نهاية التدريس، ويهدف إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ثم تقدير درجات الطلاب، وتصنيفهم. ويرتبط التقييم النهائي بأهداف المقرر. ومن أدواته: الاختبارات التحريرية والشفهية والعملية، والنشاطات العلمية للطلاب، والتقارير، والأبحاث. وبرغم أن الهدف الرئيس للتقييم النهائي هو تصنيف الطلاب طبقاً لتحصيلهم؛ فإنه يمدنا بمعلومات؛ للحكم على تحقيق المقرر أهدافه، وفاعلية التدريس.

وقسم منصور، وآخرون (1996) التقييم بطريقة أخرى؛ كما يلي:

(أ) التقييم القائم على جمع البيانات الموضوعية، والكمية، والملاحظات الخاصة بعملية التقويم؛ ومن أنواعه:

1- التقييم الذاتي Subjective Evaluation؛ حيث يلجأ المعلم إلى المقاييس الذاتية في عملية التقييم؛ مثلما يحدث في المقابلات الشخصية.

2- التقييم الموضوعي Objective Evaluation؛ وذلك باستخدام المقاييس التي تقوم على جمع الملاحظات الكمية، والعددية الخاصة بموضوع التقييم.

(ب) التقييم القائم على توقيت التقييم، أو مرحلة التقييم؛ ومن أنواعه:

1- التقييم التكويني Formative Evaluation؛ ويتضمن تدعيم، أو تصحيح مسار في أثناء البرنامج المقصود عندما تتضح نقاط الضعف.

2- التقييم الختامي Summative Evaluation ويطلق عليه التقييم في النهاية، وهو عملية منظمة تُجرى عند نهاية البرنامج المقصود.

يتضح مما سبق اختلاف الباحثين في تقسيم أنواع التقييم؛ فمنهم من يقسمه حسب المرحلة الزمنية، ومنهم من يقسمه حسب الأدوات المستخدمة لقياس مستوى الأداء، ومنهم من قسم التقييم حسب الدور الذي يؤديه، وهكذا، وعلى ذلك يمكن اتخاذ منحى آخر في تقسيم أنواع التقييم؛ وهو تقسيمه حسب أهدافه، والمرحلة الزمنية التي تجرى فيها عملية التقييم؛ فيمكن تقسيم التقييم الآن إلى نوعين رئيسين؛ هما: التقييم البنائي أو التكويني، والتقييم النهائي أو الختامي.

(أ) التقييم التكويني (البنائي) Formative Assessment

يعرف التقييم التكويني بأنه: عملية منظمة تحدث خلال عملية التدريس، وغرضها تزويد المعلم، والمتعلم بتغذية راجعة؛ لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلميذ (الخياط، 2010).

وعرفه "شوت" Shute (2008) بأنه: معلومات متعلقة بالمتعلم تسعى إلى تعديل التفكير، أو السلوك لديه؛ لتحسين التعلم (Peterson, 2008).

أما "هيريتيج" (Heritage ,2007) فعرفت التقييم التكويني بأنه: عملية منظمة تجمع -باستمرار- أدلة عن عملية التعلم؛ فتعطي البيانات التي تم جمعها معلومات عن مستوى المتعلم الحالي، وتساعد المتعلم في الوصول إلى الهدف المنشود من عملية التعلم.

وقد سمي بالتقييم البنائي، ويطلق عليه بعضهم: "التقييم التكويني"؛ لأنه يحدث في أثناء تكوُّن عملية التعلم، وتشكُّلها؛ بحيث يكون الهدف منه تصحيح مسار العملية التعليمية، ومعرفة مدى تقدم التلميذ، ويستخدمه المعلم؛ لتوفير تغذية راجعة عن أداء المتعلمين؛ فلو لاحظ المعلم أن الطالب لم يفهم معلومة معينة؛ من خلال هذا النوع من التقييم؛ يمكنه شرحها مرة أخرى، أو استخدام طريقة تدريس أخرى؛ لتقديم المعلومة بشكل أفضل (أبو لبده، 1985).

ويستخدمه المعلم - كذلك - لمساعدة المتعلمين في اكتساب مهارات

أكاديمية تساعد في تعلمهم بشكل أفضل، وفي تقييم ذواتهم، ومستوى تقدمهم في أثناء عملية التعلم، وتنمي فيهم مهارات تساعد في تقييم زملائهم أيضاً. (OECD, 2005)وهو فعال - كذلك - في رفع مستوى الطلاب؛ وبخاصة ذوو المستوى المتدني، كما يساعدهم في الاستقلالية، والاعتماد على أنفسهم خلال عملية التعلم؛ حيث تصلهم تغذية راجعة مستمرة؛ بحيث يتعرفون نقاط ضعفهم فيحاولون تقويتها، ونقاط قوتهم فينمونها (Looney, 2011).

ويسمى التقييم التكويني كذلك بالتقييم المستمر؛ فهو يأتي مصاحباً العملية التعليمية، أو المنهج، ويستخدم أدوات مستمرة باستمرار عملية التدريس؛ كالمناقشة، والملاحظة، والاختبارات القصيرة. وكي يتمكن التقييم التكويني من أداء دوره على أكمل وجه؛ يجب تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات صغيرة، ثم تُحلَّل كل وحدة إلى عدة عناصر تتدرج من مصطلحات، أو حقائق معينة إلى أفكار أكثر تعقيداً، ثم إلى عمليات تتضمن تطبيقاً لتلك المفاهيم، أو النظريات؛ وبذلك تحدث عملية التعلم.

وتجدر الإشارة - هنا - إلى أن التقييم التكويني لا يهدف إلى إعطاء الطلاب درجات؛ بل إلى تقوية أداء بعضهم؛ لتعرف الأجزاء التي يجب دراستها مرة أخرى، أو التي لم يتم فهمها في أثناء عملية التدريس؛ فيتم الرجوع لها، وتعلمها مرة أخرى؛ فأدوات التقييم التكويني تصمم؛ لقياس مدى تعلم الطلاب وحدة تدريسية معينة، وتهدف إلى تحديد الموضع الذي يواجه فيه الطلاب صعوبة في الوحدة الدراسية نفسها؛ لتيسير تعلمها (الكناني & جابر، 1995).

وللتقييم التكويني أدوات يستخدمها المعلم بصورة مستمرة في الحصة الدراسية؛ كالأسئلة التي يطرحها على التلاميذ؛ للتأكد من مدى استيعابهم نقطة معينة كان قد انتهى من شرحها؛ فتكون بمثابة مراجعة لما تمت دراسته خلال الحصة الدراسية. ومن أدواته أيضاً: الاختبارات القصيرة، أو التمارين الصفية التي يعدها المعلم؛ سواء أكان ذلك بشكل يومي، أم أسبوعي، أم حسب ما يراه مناسباً لتلاميذه. كما يمكن لمعلم المواد العملية استخدام قوائم التقدير؛ لقياس المهارات التي تم تعلمها خلال فترة معينة، وفضلاً عن ذلك يستخدم المعلم

الواجبات المنزلية؛ كأداة مهمة، تعطي المعلم فكرة عما تم فهمه بعد إتمامه شرح نقطة معينة؛ فيعطى التلميذ واجباً منزلياً في وحدة معينة في المنهج الدراسي، ثم تتم مناقشته فيه في الحصة القادمة؛ وبذلك يمكن للمعلم التأكد من مدى فهم التلاميذ، واستيعابهم ما تم شرحه سابقاً (أبو لبده، 1985).

أغراض التقييم التكويني:

حدد "بيترسون" (Peterson , 2008) عدة أغراض للتقييم التكويني؛ منها: أنه يسعى إلى تحديد الفجوات في عملية التعلم؛ أي: تحديد الجوانب التي لم يتم استيعابها خلال عملية التعلم، وتحديد المفاهيم الخطأ التي تم تعلمها؛ بغرض تصحيحها، كما يهدف هذا النوع من التقييم إلى زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم، وتشجيعهم على التعلم الذاتي، والاعتماد على أنفسهم، وتشخيص سوء الفهم في جوانب محددة في المنهج الدراسي.

أما الخياط (2010) فقد قسم أغراض التقييم التكويني إلى مجالين؛ هما: أغراض مباشرة، وأغراض غير مباشرة؛ كما يلي:

أ- الأغراض المباشرة: وتتمثل في تعرف مستوى تعلم التلاميذ، ومدى تقدمهم في أثناء سير عملية التدريس، وتصحيح مسار تعلمهم، وتحديد نقاط الضعف لديهم، وتوجيههم نحو السير بالاتجاه الصحيح؛ من خلال نتائج التلاميذ التي يحصل عليها المعلم أولا بأول ضمن سير العملية التعليمية؛ فتعطي هذه البيانات معلومات عن مستوى أداء هؤلاء الطلاب، وجوانب الخلل لديهم؛ كي يقوم المعلم بتحسين أسلوبه في التدريس، وتعديل المنهج الدراسي، أو رسم خطة علاجية متكاملة، تشمل الطالب، والمنهج المدرسي، والمعلم نفسه، وكل ما من شأنه رفع مستوى الطلاب، والأخذ بأيديهم نحو النجاح.

ب- أغراض غير مباشرة: وتتمثل في تنمية دافعية الطالب نحو التعلم؛ لأنه يحصل - مباشرة وبشكل فوري- على تغذية راجعة لما تعلمه؛ فيمكنه تحديد مستواه بنفسه، واكتشاف أخطائه، وتصحيحها. كما يسهم التقييم

التكويني في الاحتفاظ بما يتعلمه التلاميذ، وتثبيت المعلومات لديهم؛ مما يساعد في انتقال أثر التعلم؛ فيتعلمون خبرات تعليمية جديدة، يتم ربطها بالخبرات السابقة التي كانوا قد تعلموها، وحصلوا على نتائج ما تعلموه؛ فتبنى - بذلك - عملية التعلم بشكل سليم دون أخطاء.

(ب) التقييم الختامي (النهائي) Summative Assessment

التقييم الختامي؛ ويسمى - أيضاً- "التقييم النهائي"، أو "التقييم التجميعي"؛ وهو نوع من أنواع التقييم الذي يعتمد على الاختبارات التي يعدها المعلم في نهاية الشهر، أو منتصف الفصل الدراسي، أو نهايته، ثم يرصد نتائجها في سجل العلامات؛ لتقييم تحصيل الطالب بموجبها؛ لاتخاذ قرار بنجاحه، ونقله للمرحلة التالية، أو رسوبه، أو تخرجه، أو إعطائه شهادة تبين مقدار تحصيله الدراسي (الخياط، 2010).

ويُعد التقييم الختامي الخطوة الأخيرة التي تعد نهاية لبداية جديدة؛ وهي التقييم الختامي لنواتج التعلم في نهاية وحدة، أو فصل، أو سنة دراسية. ويستخدم هذا النوع؛ لاتخاذ القرارات المتعلقة بنقل الطلاب من مرحلة إلى أخرى، أو بتخريجهم، أو منحهم الشهادة. كما يستخدم في الحكم على مدى فاعلية المعلم، والمناهج المستخدمة، وطرائق التدريس.

وتختلف اختبارات التقييم الختامي عن اختبارات التقييم البنائي؛ من حيث الغرض، وكونها أطول، وأعقد، وأشمل، وأعم، كما أنها تدور على العموميات، وتتألف من أسئلة هي عبارة عن عينة ممثلة للأهداف، وأجزاء المادة، في حين تضم أسئلة الاختبارات البنائية النقاط المهمة جميعها؛ لا عينة ممثلة لها، ويجرى إعدادها من قبل المعلم، أو من قبل فريق يتم اختياره ضمن منطقة تعليمية معينة؛ حيث تعتمد على الغرض الأساس من إجرائها (العزاوي، 2008).

وظائف وأهداف التقييم الختامي (النهائي):

ذكر الكناني وجابر (1995) أن للتقييم الختامي عدة وظائف، وأهداف مما

يجعله لا غنى عنه في أي نظام تعليمي. وتتمثل أهداف التقييم الختامي، ووظائفه؛ فيما يلي:

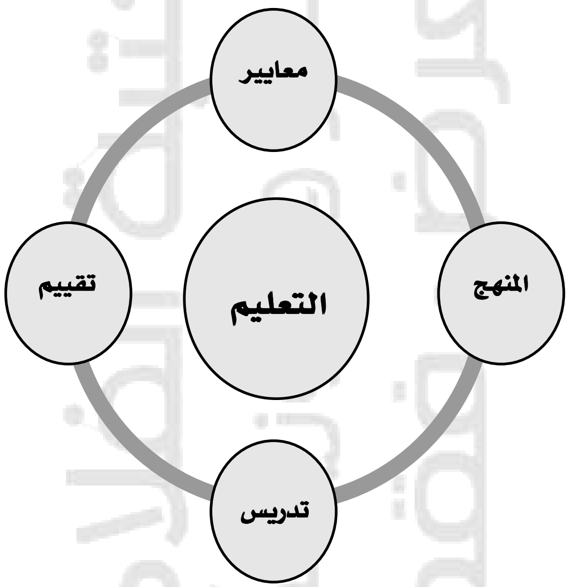
1. تحديد مستويات الطلاب: إن الاستخدام الأكثر انتشاراً للاختبار النهائي من المدرسة إلى الكلية هو تحديد مستويات الطلاب؛ إما بالتقديرات، أو بالدرجات؛ لوضع كل طالب في مرتبة بدلالة كمية، ومستوى تعلمه بالنسبة لبقية الطلاب. ولزيادة فاعلية التقييم النهائي في إظهار الفروق الفردية؛ يجب اختيار المفردات في ضوء صعوبتها، وقدرتها على التمييز. وقدرة المفردة على التمييز يتم في إطار معامل يقارن النسبة المئوية لتلاميذ المستوى الأعلى بالنسبة المئوية للطلاب الضعاف الذين اجتازوا هذه المفردة بنجاح.
2. إجازة التمكن من مهارات، وقدرات معينة: وهذا يعني التصديق على أن طالباً قد اكتسب تماماً مهارات، ومعلومات، وقدرات معينة.
3. التنبؤ بالنجاح في المقررات اللاحقة: يهدف التقييم النهائي إلى التنبؤ بالنجاح في مقرر لاحق ذي صلة.
4. تحديد نقطة البداية في تدريس مقرر لاحق: تساعد الاختبارات النهائية المعلم في تحديد مستوى الصف؛ ومن ثم تحديد نقطة البدء في التدريس لأفراد، أو مجموعات. ويشبه التقييم النهائي - في ذلك - التقييم التشخيصي التسكيني.
5. التغذية الراجعة للطلاب: ان معرفة الطالب مستواه؛ من خلال الاختبار النهائي، يخبره - بأسلوب، أو بآخر- أنه لم يكن على مستوى مرتفع كالآخرين، ومن المحتمل أن يجد الطالب لهذه المعلومات بعض النفع في التعلم في المستقبل. إلا أن التقييم النهائي يعطى معلومات قليلة إذا ما قورن بالتقييم البنائي.
6. مقارنة مخرجات مجموعات مختلفة: يستخدم التقييم النهائي في تقييم مخرجات طرائق تدريس مختلفة، أو مقررات متنوعة، أو أنواع من التلاميذ، وغالباً ما يستخدم ذلك في مقارنة مجموعات من التلاميذ.

ثالثاً: أدوات التقييم في المرحلة الثانوية

1. أهمية التقييم في المرحلة الثانوية:

التقييم جزء لا يتجزأ من عمليتي: التعليم، والتعلم، كما أنه يحدد ما إذا تم تحقيق أهداف التعليم أم لا؛ الأمر الذى ينعكس على القرارات التي يتم اتخاذها بشأن الدرجات، والاحتياجات التعليمية، والمناهج الدراسية، وفي بعض الحالات يؤثر التقييم في بيان التمويل الذي تحتاجه العملية التعليمية، وتحديده، ويجيب التقييم - لنا - عن هذه الأسئلة الصعبة: "هل نحن ندرس ما نعتقد أننا ندرسه فعلا؟" "هل الطلاب يتعلمون ما يفترض أن يتعلموه؟" "هل هناك طريقة أفضل للتعليم؟".

ويوضح المخطط الآتي الأجزاء الأساسية في العملية التعليمية (منصور، الشربيني، والحشاش، 1966: 129):



إن نجاح أي نظام تعليمي مرهون بقوة عملية التقييم لهذا النظام، ودقتها، وإن التقييم هو أخطر عناصر العملية التعليمية؛ حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات، وإجراءات؛ لتغيير هذا النظام، وتطويره؛ لذلك فإن لم تكن

عملية التقييم على درجة عالية من التدقيق، والإتقان في أساليبها، ووسائلها؛ تأتي - حتماً- نتائجها مضللة، وغير صحيحة؛ الأمر الذي يترتب عليه اتخاذ قرارات، وإجراءات خطأ تضر النظام التعليمي أكثر مما تفيده (العتيبي، 2010).

وتتضح أهمية التقييم، وأثره في جميع مراحل التعليم التي يمر بها الطالب، وتصير تلك العملية أكثر أهمية، وخطورة في السنوات الأخيرة من مراحل تعليم الطالب الأساسية؛ والتي تتمثل في المرحلة الثانوية؛ حيث تعد هذه المرحلة مرحلة انتقالية في حياة الطالب؛ من المدرسة التي تتبع أساليب تقييم معينة، إلى الجامعة التي يتسع بها التقييم؛ ليشمل أساليب جديدة قد لا يكون الطالب على وعي كاف بها؛ ومن هنا يتضح أنه على المسؤولين عن عملية التقييم تدريب الطالب على أساليب تقييم متنوعة، ومطورة؛ بحيث يمكنه الاستعداد لها بما يكفي؛ ليؤدي التقييم دوره على أكمل وجه.

كما أنه على هؤلاء المسؤولين اتباع أساليب التقييم التي تناسب الطلاب في هذه المرحلة الحرجة؛ بحيث تراعي تلك الأساليب مستويات الطلاب التعليمية، وقدراتهم، ومهاراتهم، وتشمل كل ما من شأنه اتخاذ قرارات مناسبة، وإصدار أحكام موضوعية، ومدروسة بشأن طلاب هذه المرحلة؛ فينتقل الطالب المؤهل للحياة الجامعية، ويبقى الطالب الضعيف؛ حتى يعاد تأهيله، وتعديل ما لديه من خلل، وتصحيحه؛ كي يلتحق بالمرحلة الجامعية وهو مستعد لها.

وتكمن أهمية التقييم في حياة طالب هذه المرحلة في أنه يسهم في اتخاذ قرار حاسم يؤدي إما إلى انتهائه من مرحلة مهمة من حياته، أو بقائه في هذه المرحلة، واتباع ما يلزم لتأهيله للحاق بأقرانه على قدر من الاستعداد، والمسؤولية، كما يسهم التقييم في مساعدة الطالب في اختيار التخصص الذي يناسب ميوله، واتجاهاته؛ مما يساعد في تحديد مستقبله المهني.

2. التقييم الواقعي Authentic Assessment

قبل التطرق إلى الأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقييم الطلاب،

وهي أدوات كثيرة منها ما يكون في أثناء العملية التعليمية، ومنها ما يكون في نهاية عملية التدريس؛ تجدر الإشارة إلى أن هذا الفصل يركز على كل ما هو جديد من أدوات خاصة في تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية تحديدا؛ لما لهذه المرحلة من أهمية كبرى في تحديد مستقبل الطالب العلمي، والعملي.

وفي هذا المجال ظهر نوع حديث من أنواع التقييم يسمى: "التقييم الواقعي، أو الحقيقي" (AuthenticAssessment)، ويعرف بأنه: التقييم الذي يقيس إنجازات الطالب؛ بوضعه في مواقف حقيقية يمارس فيها أنشطة حيوية واقعية تظهر قدراته؛ بدلاً من اختبارات سرية محدودة بمهارات معينة، وهو يعد أكثر شمولاً من التقييم التقليدي؛ حيث تشارك فيه جهات عدة؛ كأولياء أمور الطلاب، والطلاب أنفسهم، دون أن يقتصر على المعلمين.

كما يقيس هذا النوع من التقييم مهارات الطلاب في حياتهم اليومية؛ كمهارات حل المشكلات، ومهارات اتخاذ القرارات، وغيرها، ويحثهم على استخدام عمليات عقلية عليا؛ كالتركيب، والتحليل، والتقويم دون الاقتصار على التذكر، والفهم؛ كما يحدث في كثير من الاختبارات في التقييم التقليدي؛ وعلى ذلك يهدف التقييم الواقعي إلى تنمية المهارات الحيوية الحقيقية، والمهارات العقلية العليا، والجديدة، كما يهدف إلى تعزيز قدرة الطالب على التقييم الذاتي، وعلى استخدام أدوات، واستراتيجيات؛ لتقييم جوانب تتعلق بشخصية الطالب، فضلاً عن تحصيله الأكاديمي (الخياط، 2010).

وقد ذكر (خليل، 2002) أن من المداخل الحديثة في التقييم: مفهوم "التقييم الحقيقي"؛ حيث ظهر نتيجة البحث عن بديل للاختبارات المقننة. وأكده معظم الدراسات الحديثة لتطوير التدريس في الدول المتقدمة. وله عدة تسميات، تختلف باختلاف الهدف منه؛ منها:

- التقييم الأصيل Authentic Assessment؛ لأن مهمات التقييم تتفق - بشكل أدق - مع مهمات الحياة الطبيعية غير المدرسية.
- التقييم البديل Alternative assessment؛ لأن هذا النوع يعد بديلاً عن التقييم التقليدي.

- التقييم بملفات التعلم، أو الحقيبة الوثائقية Portfolio assessment؛ ويعد نوعاً من أنواع تقييم الأداء.
- تقييم الأداء Performance assessment يشير إلى التقييم الذي يعتمد على أداء الطالب؛ للبرهنة على فهمه المعرفة، وتطبيقه إياها.

ويرى بعض الباحثين أنه لا يوجد فارق بين الأنواع السابق ذكرها؛ لأنها جميعها تقوم على أساس أن أي تعليم يجب أن يكون ذا معنى، ومغزى، ومرتبطاً بحياة الطالب اليومية؛ فتقييم الأداء يركز على نوع الاستجابة بغض النظر عن البيئة التي تمت فيها الاستجابة؛ سواء أكانت البيئة حقيقية، أم مصطنعة، أما التقييم الحقيقي فيحدث في موقف حقيقي؛ الأمر الذي يجعله صعب التطبيق في بعض المواقف التعليمية؛ لكن هذا لا يمنع أن يمارس في البيئة المدرسية؛ لما له من أهمية بالغة (الغافري، 2007).

كما يعطي التقييم الواقعي فرصاً أخرى؛ لكي يُظهر الطالب ما يعرفه عن موضوع ما، ويراعي توجهات التقويم الحديثة؛ وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب، ويقيسها في مواقف حقيقية؛ فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة، ومعنى بنسبة لهم؛ فيبدو كنشاط تعلم؛ وليس كاختبارات سرية لهم. ويمارس الطلاب - من خلالها - مهارات التفكير العليا، وحل المشكلات؛ وبذلك تتطور لديهم مهارات التفكير التأملي الذي يساعد في معالجة المعلومات، ونقدها، وتحليلها؛ مما يساعد الطالب في التعلم مدى الحياة (الثوايبة، وآخرون، 2004).

وتتضمن مهمات التقييم الواقعي الصفّي وجود لوحات، ورسومات، ومدونات طلابية يومية، وإجراء اختبارات، والعمل بشكل مستقل، أو ضمن مجموعات لإنهاء المشروعات، وإجراء الأداء العملي، وتكوين ملف الإنجاز، وكتابة الرسائل للهيئات التعليمية؛ للتطرق إلى مسائل معينة، أو إيجاد حلول لمشكلة اجتماعية (الزوورث، 2013).

3. أدوات التقييم الواقعي:

تتعدد أساليب التقييم الواقعي، وتختلف؛ باختلاف المهام التي يراد

تقييمها؛ ومن أبرزها: تقييم الأداء؛ كسجلات الأداء، أو ملف الإنجاز (Port-folio)، ومشروعات الطلاب، والعروض، وصحائف الطلاب، والاختبارات، وخرائط المفاهيم، وتقييم الأقران (الحسن، 2012).

ويمكن تناول بعض هذه الأدوات بشيء من التفصيل؛ كما يلي:

1- الحقيبة الوثائقية، أو ملف الإنجاز Portfolio

ملف الإنجاز، أو الحقيبة الوثائقية Portfolio عبارة عن: مجموعة من الأعمال مصنفة؛ لغرض معين، تم اختيارها، وتجميعها في أثناء عملية التدريس؛ وفق محكات، يشارك المتعلم في وضعها؛ لتعكس ذاته. وتختلف الحقائب الوثائقية؛ باختلاف محتوياتها، وأهدافها. ومن أهم أنواعها ما يلي:

1- حقائب توثيق الأعمال: وتضم مجموعة من أعمال المتعلم خلال فترة زمنية محددة؛ لبيان النمو، والتحسن في أداء الطالب في هذه الفترة المحددة.

2- حقائب تقييم الأعمال: وفيها يتم توثيق جميع أوجه عملية التعلم، ومراحلها؛ لبيان التكامل بين المعارف، ومهارات الطالب في مجال، واتجاه واحد.

3- حقائب عرض الأعمال: وتستخدم في التقييم النهائي لمدى إتقان المتعلم مخرجات المنهج، وأهدافه؛ لذا تضم أهم، وأبرز الأعمال المتكاملة التي أداها الطالب (الباز، 2006).

وذكر الأحمدأن الحقيبة الوثائقية (Portfolio) أحد أدوات التقييم الواقعي. وتكمن أهمية تلك الحقيبة في أنها تكشف عن النمو المعرفي، والإبداعي للمتعلم، وتعد خزينه عرض للمهارات، والإنجازات؛ كون الحقيبة تتطلب تجميع عينة من أعماله، وإبرازها. ولا توجد طريقة واحدة محددة لتصميم ملف الإنجاز إلا أنه يتوقع من المتعلم إجراء ثلاث عمليات متتالية لإعداده؛ هي:

1- تجميع الأعمال: (تدوين أفكار المتعلم، وهواياته، وأعماله).

2- الاختيار: (الاتفاق مع المعلم على اختيار ما يمكن عرضه في حقيبة الإنجاز).

3- التأمل الفكري: (كتابة ما يتبادر إلى ذهن المتعلم من أفكار فيما يتعلق بأعماله).

ويحتوي ملف الإنجاز على إنجازات الطالب، وقد تشمل قائمة ملف الإنجاز عينات من كتابات الطالب - قائمة مراجع بالكتب التي اطلع عليها الطالب - أوراق عمل- مشروعات- أنشطة فردية، أو جماعية- اختبارات- صور- مقابلات - مواد سمعية، وبصرية، أو درجات اختبارات تحصيلية (الحسين، 2012).

ويطلق عليه - أيضاً- "حقيبة الإنجاز"، أو "الحافظة الإلكترونية"، وقد استُخدم مؤخراً؛ كأداة لتقييم طلاب المرحلة الثانوية، في دراسة عنوانها: "وجهة نظر طلاب الفيزياء في استخدام المحافظ الإلكترونية" أجريت على طلاب المرحلة الثانوية؛ لاستطلاع آرائهم في استخدام الحقيبة الوثائقية في التقييم، وكان الغرض من هذه الدراسة معرفة تصورات الطلاب عن الحافظة الإلكترونية؛ كأداة للتقييم. وكان المشاركون في الدراسة من طلاب المدارس الثانوية الذين قيموا استخدام الحافظة الإلكترونية في مادة الفيزياء لمدة 8 أسابيع.

وقد جُمعت البيانات؛ عن طريق وثائق، ومقابلات مكتوبة؛ بناءً على بنود؛ مثل: الفوائد، وجوانب المتعة ومشكلات تقييم الحافظة؛ حيث كان الموضوع البصريات الهندسية، وكانت المادة ساعتين في الأسبوع، وكانت هذه أول مرة ينشئ فيها الطلاب حافظة إلكترونية، ووزعت أوراق تشرح كيفية إنشاء الحافظات الإلكترونية، واستخدامها، وكان العمل ثنائيّاً؛ حيث اشترك كل طالبين معاً في حافظة واحدة، وكانت هناك 16 مهمة في الحافظة تتعلق بكتابة المقالات، وتصميم المشروعات الفردية؛ بما في ذلك التجارب، والنشاطات الصفية. وأخيراً أُعدَّت الأسئلة لكل مهمة، ووضعت الأسئلة؛ ليقيم المعلم أداء الطلاب، وأسئلة للتقييم الذاتي، وقد اجتمع المعلم والطلاب خمس مرات، وتحدث عن أداء الطلاب.

ووُضعت رسوم بيانية، توضح مدى تقدم الطلاب في مشروعاتهم،

وتُقـيِّم أداءهم في أثناء تـنفيـذ المهـمـة. وبرغم بعض المشكلات- مثل: أنـها تستغرق كثيراً من الوقت – كانت تصورات الطلاب عن تقييم الحافظة إيجابية بشكل عام (Ogan-Bekiroglua & Gunayb , 2008).

وفي دراسة لخليل (2002) بعنوان: "أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي"، استخدم فيها الباحث مجموعة متنوعة من أدوات التقييم البديل؛ من ضمنها: ملف الإنجاز، هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ في الصف الأول الإعدادي. وقد أظهرت النتائج مؤشرات إيجابية؛ حيث أظهرت تحسناً ملحوظاً في المهارات العلمية، والتفكير الناقد لدى تلاميذ العينة؛ مما يدل على فاعلية أدوات التقييم الحقيقي – ومن ضمنها: الحافظات الإلكترونية – في تنمية المهارات العلمية، والتفكير الناقد.

وهدفت دراسة أجريت في غانا – بعنوان: "التقييم بملف الإنجاز: توجه جديد في تقييم إنجاز الطلاب في الثانوية في مادة الموسيقى" – إلى معرفة مدى تأثير ملف الإنجاز في رفع مستوى المهارات الموسيقية لدى الطلاب. وقد أظهرت الدراسة تحسناً ملحوظاً في مستوى المهارات الموسيقية لدى الطلاب عند استخدامهم ملف الإنجاز؛ مقارنة بالطلاب الذين لم يُستخدَم ملف الإنجاز في تقييمهم؛ حيث استُخدمت التسجيلات الصوتية، والعروض، والرسومات في ملف الإنجاز للطلابَ؛ ليظهر مدى تقدمهم، وأبرز أعمالهم. وكان تأثير استخدام ملف الإنجاز إيجابياً في رفع مستوى مهاراتهم الموسيقية . (Amuah, 1996)

كما أجريت دراسة أخرى؛ للتحقق من استخدام التقنيات الرقمية في تقييم طلاب المرحلة الثانوية؛ والتي تضفي قيمة عملية للإنتاج العلمي، تبحث في مدى قابلية تنفيذ الطلاب هذه التقنيات في تقييم أدائهم، وتبحث – أيضاً- في مدى إمكانية اتخاذ استخدام التقنيات الرقمية؛ بديلاً عن طرائق التقييم العادية، وتطرح عدة أسئلة عن مدى فاعلية الطرائق الإلكترونية في التقييم.

وقد جمعت المعلومات - حسب كل معلم - من خلال ملاحظة العمل الإلكتروني؛ كإجراء مقابلات مع المعلمين، ومسح لطلاب في مقررين من مقررات التصميم، والفنون المرئية لمدة 3 سنوات.

واتضح أن أدوات التقييم المستخدمة في تقييم الطلاب؛ هي: الحافظات الإلكترونية portfolio assessment، القياس النفسي psychometrics، أو التقييم باستخدام الحاسوب computer-supportedassessment.

- **التقييم من خلال الحافظات الإلكترونية Portfolio assessment:**

وتستخدم من قبل المعلمين في أوقات عدة، ومع الطلاب من جميع الأعمار، ويمكن استخدامها سواء أكان ذلك في أثناء العام الدراسي؛ كتقييم مستمر، أم في نهاية العام الدراسي.

- **القياس النفسي** Psychometrics:

ويقيس سمات نفسية ممثلة في العمليات الذهنية التي يمكن قياسها؛ من خلال الفن المرئي، والتصميم.

وأوضحت الدراسة أن هذا النوع من التقييم يعد غير دقيق، ويحتاج طرائق أكثر شمولية في القياس.

- **التقييم من خلال الحاسوب Computer-supported assessment:**

ويمكن استخدام هذا المصطلح؛ للإشارة إلى عدة طرائق تكنولوجية مستخدمة في التقييم، وتركز هذه الدراسة - حقيقةً - على الحافظات الإلكترونية الرقمية؛ لغرض التقييم النهائي.

وأسفرت الدراسة - بشكل عام - عن ضرورة استخدام التقنيات الرقمية في تقييم طلاب مقررات التصميم، والفنون المرئية (Newhouse & Tarricone, 2014).

2- مقاييس التقدير المتدرجة، أو سلالم التقدير Rubrics

تعرف سلالم التقدير بأنها: مجموعة من إرشادات الرصد؛ لتقييم عمل المتعلم، وأدائه، وتتكون من:

- وصف للأداء الذي يجب أن يؤديه الطالب؛ لتنفيذ مهمة، أو إنتاج معين.
- مقياس متدرج يتكون من مجموعة من المحكات التي تصف التوقعات لأداء المتعلم.
- وصف مستويات أداء المتعلم.
- دليل لرصد أداء المتعلم في أثناء تنفيذ المهمة (الباز، 2006).

وتعرف سلالم التقدير - كذلك - بأنها: خطط واضحة؛ لتصنيف المنتجات، أو السلوكيات إلى فئات تختلف باختلاف الأداء؛ فهي تستخدم لقياس أي منتج، أو سلوك، وتصنيفه؛ كالمقالات، والتقارير البحثية، والحافظات الإلكترونية، والأعمال الفنية، والعروض، والحفلات، والأنشطة الجماعية، وغيرها. وتجرى عملية التقييم فيها إما من قبل الطلاب أنفسهم؛ كتقييم ذاتي، أو من قبل طلاب آخرين، أو هيئة تدريس ممثلة في المعلمين، أو مشرفي العمل الميداني، أو حتى مشرفين خارجيين (Allen, 2008).

وتستخدم سلالم التقدير كأدوات؛ لتوضيح أداء المتعلم، وتقييمه بشكل أكثر تدقيقاً، وسهولة، وهي أدوات تحتوي على معلومات تفصيلية، عما هو متوقع من المتعلم في أثناء أدائه مهام صعبة، ومعقدة، وتحدد المستويات المختلفة لأداء المتعلم في مهمة، أو نشاط معين. وتستخدم سلالم التقدير- أيضاً - لتدريب الطالب على التقييم الذاتي، فيقيم أداءه؛ ليرفع من مستواه؛ وذلك حين يشركه المعلم في تطوير معايير التقييم فيها؛ مما يمنح الطالب القدرة على تقييم أدائه من جهة، وتقييم أداء أقرانه من جهة أخرى، وفضلاً عن ذلك يمكن تلخيص ميزات سلالم التقدير التي تعد أدوات مهمة في تقييم المتعلمين؛ فيما يلي:

1- جعل التقييم أكثر موضوعية.
2- توضيح الغموض بشأن أداء الطالب؛ من خلال وضع قيمة معينة لكل نتيجة متوقعة، وحساب تلك القيمة، ثم إصدار حكم بالنسبة لها.
3- السماح للطالب بتعرف نقاط القوة وتعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف وتقويتها.

4- دفع المعلمين إلى تحديد السلوكيات الأساسية اللازمة لإنجاز المهام، ووضع معايير محددة للأداء.

5- تأكيد التقييم بنوعيه: التكويني، والختامي.

6- خفض مستوى قلق الطلاب عما هو متوقع منهم.

7- مساعدة الطلاب في تحقيق مستوى أداء عالي الجودة (Scott, 2000).

وتنقسم سلالم التقدير إلى نوعين رئيسين؛ هما:

(أ) سلالم تقدير شاملة: وفيها يقيم المعلم، أو غيره الأداء بشكل عام، وعلى نطاق واسع. وهذا النوع يبدو سهلاً رخيصاً، ودقيقاً.

(ب) سلالم تقدير تحليلية: وفيها يحلل المعلم أداء المتعلم بالتفصيل، ويضع درجة لكل بعد من أبعاد المهمة التي يؤديها، وهذا النوع مفيد في الفصل الدراسي؛ حيث يحدد نقاط القوة، والضعف لدى المتعلم (Jonsson & Svingby, 2007).

أما بالنسبة لكيفية تطبيق سلالم التقدير في مجال تقييم طلاب المرحلة الثانوية؛ فقد أشارت دراسة "جيزي، كاجا، شانغ، و أدومك" (Gezie, Khaja, Chang & Adamek, 2012) إلى أن استخدام سلالم التقدير في تقييم أداء الطلاب في تزايد. وقد طبقت هذه الدراسة على 35 طالباً في مدرسة ثانوية للعمل الاجتماعي (Baccalaureate Social Work: BSW) في مقررين مختلفين؛ لاستطلاع آرائهم في فوائد، ومشكلات تطبيق سلالم التقدير.

وطبقت عليهم استبانة قبل انتهاء المقرر الدراسي، وبعده. وقد أسفرت الدراسة عن رضا الطلاب عن طريقة سلالم التقدير في تقييم أدائهم؛ حيث توضح لهم كيفية كتابة الواجبات، وتشرح لهم النتائج، والدرجات التي حصلوا عليها بالتفصيل، وتجعل المقرر- بشكل عام - أكثر سهولة، ووضوحاً. وأكد الطلاب أن سلالم التقدير يمكن أن تكون أدوات مفيدة، وسهلة الاستخدام، وفعالة في إحراز التقدم في عملية التعلم؛ خاصة في مجال برامج العمل الاجتماعي إذا ما أعدت، وصممت جيدا.

وقد أشار "أندريد، ودو" Andrade & Du(2005) في دراسة لـ ilh أجريت على 14 طالباً وطالبة جامعيين؛ إلى أثر استخدام سلالم التقدير في دعم عملية التعلم، وتقوية أداء الطلاب الأكاديمي؛ حيث استخدموها للتخطيط لأداء مهامهم، والتحقق من مدى إنجازهم تلك المهام. وقد أفادت سلالم التقدير هؤلاء الطلاب في الحصول على تغذية راجعة عن أدائهم من قبل الآخرين. وقد ذكر الطلاب المشاركون في الدراسة أن استخدامهم سلالم التقدير ساعد في تركيز جهودهم في إنتاج أعمال ذات جودة عالية، وفي الحصول على درجات أفضل أكاديمياً، كما ساعدتهم سلالم التقدير في تقليل القلق الذي يعتريهم عند أدائهم المهام المطلوبة إليهم.

وتختلف سلالم التقدير باختلاف من يصممها؛ فقد تُعَد؛ لقياس مهمة، أو واجب معين؛ لكن معايير القياس للمهمة نفسها تختلف من معلم إلى آخر؛ وهذا ما أكدته دراسة لـ "جيونج" Jeong (2015) الذي أجرى دراسة على 5 معلمين أعدوا شبكة أداء لتقييم التعبير المكتوب لدى الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية التي يدرسونها كلغة ثانية.

وأثبتت الدراسة أنه حتى لو تشابهت المهمة التي يجرى قياسها، ووضع معايير لها؛ يختلف أسلوب سلم التقدير، وشكله من معلم إلى آخر؛ فقد اتفق المعلمون - في هذه الدراسة - على 5 مكونات لسلم التقدير الذي أعدوه؛ وهي: الاستيعاب، وربط الفقرات، وتركيب الجمل، واستخدام المفردات، والقواعد المستخدمة في الكتابة؛ لكنهم اختلفوا من ناحية طريقة الكتابة نفسها، وطول الفقرات المكتوبة، وكيفية إكمال الفقرات، وطريقة تصويب الأخطاء. كما يختلف المعلمون في نوع سلم التقدير نفسه؛ فمنهم من يقيِّم الفقرات ككل متكامل؛ أي: يقيم التعبير المكتوب من ناحية أسلوب الكتابة، وشكل القطعة المكتوبة بشكل عام؛ فيستخدم سلم التقدير الشامل، ومنهم من يقيِّم بشكل تفصيلي؛ مستخدماً سلم التقدير التحليلي؛ فيقيم مستوى تركيب كل جملة، ومدى صحة القواعد في الجمل كل على حدة.

3- الاختبارات الموحدة Standardized Tests

تعد الاختبارات أداة مهمة في التقييم بشكل عام؛ لكنها تختلف باختلاف أنواع التقييم؛ ففي التقييم التكويني تكون الاختبارات محددة بجزء معين في المنهج الدراسي، وتكون من إعداد المعلم غالباً. أما في التقييم الختامي فتكون الاختبارات شاملة جميع وحدات المنهج الدراسي، وقد تكون من إعداد المعلم، أو قد تعدها منظمة، أو مؤسسة أكاديمية. وبما أن موضوع هذا الفصل هو المرحلة الثانوية تحديداً؛ فهناك نوع من الاختبارات يسمى: "الاختبارات الموحدة" التي تستخدم؛ لتقييم الطلاب قبل انتهاء المرحلة الثانوية، أو بعدها؛ وهذا ما سيتم تناوله في السطور القادمة.

وتستخدم الاختبارات - بأنواعها - كأداة؛ لتقييم الطلاب في المرحلة الثانوية؛ وبخاصة تلك الاختبارات الموحدة، أو المقننة التي تعد؛ لمقارنة نتائج الطلاب في هذه الاختبارات، ونتائجهم في الاختبارات التي توضع من قبل المعلمين في المدارس؛ حيث إن كل مدرسة تعد اختبارات معينة تختلف عن غيرها من المدارس، ثم تقارَن نتائج الاختبارات الموضوعة من قبل المعلمين بنتائج الاختبارات الموحدة، وعلى أساسها يقيَّم أداء الطلاب، وأداء المعلمين، والمدرسة ككل.

ويستخدمها كثير من الدول؛ لعدة أغراض؛ فهي تستخدم إما لقياس المهارات الأساسية المطلوبة لإحراز تقدم في عملية التعلم؛ لقياس القدرات التي تدعم التنمية الفكرية، أو لتقوية نظام التقييم الداخلي لتلك المدارس. وتستغرق الاختبارات الموحدة حوالي 2 إلى 4 سنوات؛ ليكتمل إعدادها بصيغتها النهائية بعد أن تطبَّق على الطلاب، وبعد أن تُجرى العمليات الإحصائية المناسبة؛ كي تُعتمَد بصورتها النهائية (GLAssessment Limited,2013)

ومن أمثلة تلك الاختبارات اختبار مطبق في تركيا يسمى: (TOCUSO)، وقد تم إعداده؛ لاختبار مدى إدراك الطلاب المفاهيم المرتبطة بالموضوعات البصرية في المرحلة الثانوية؛ حيث يحتاج معلمو الفيزياء حول العالم غالباً

اختباراً؛ لتشخيص مدى استيعاب طلاب المرحلة الثانوية المفاهيم التي تدرَّس لهم في مادة الفيزياء؛ لذا هدفت هذه الدراسة إلى تقييم أداة قياس جديدة؛ لقياس مدى استيعاب المبادئ، والمفاهيم البصرية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويطلق على هذه الأداة، أو الاختبار:

Test of Conceptual Understanding on High School Optics: (TOCUSO)

ويحتوي الاختبار على 25 بنداً، يقيس موضوعات مهمة دُرِّست في منهج المرحلة الثانوية، وقد صُمِّم؛ استناداً إلى الكتب الدراسية في منهج المرحلة الثانوية، وإلى أسئلة اختبارات من الجامعة التركية، وإلى أسئلة جُمعت من قبل المؤلف، كما يستند الاختبار إلى أسئلة موضوعية؛ وهي أسئلة الاختيار من متعدد.

وقد قنن الاختبار 12 عضو هيئة تدريس في مدرسة التربية والعلوم؛ فحسبوا الثبات الذي تبين أنه ذو قيمة عالية. وقد طبق على 183 طالباً من الصف العاشر في أثناء جمع البيانات في مقاطعة كايزري في تركيا.

وقد أظهرت الدراسة فاعلية الاختبار في قياس مفاهيم الفيزياء الحديثة؛ بما يحتويه الاختبار من صدق، وثبات مرتفعين؛ حيث يمكن تطبيقه بسهولة على الطلاب، وأن هذه النتائج أولية تحتاج مزيداً من الدراسة على هذا الاختبار (Akarsu, 2012).

وفي ولاية ميامي الأمريكية طُبِّق اختبار موحد لطلاب المرحلة الثانوية يسمى (FCAT)؛ لتقييم الطلاب، ومقارنة درجاتهم في مدارسهم بدرجاتهم في هذا الاختبار؛ فقد أعدت دراسة بهذا الشأن؛ حيث بدأت هذه الدراسة بطرح أسئلة؛ مثل:

هل تعكس درجات الطلاب فعلا مستوى أدائهم الأكاديمي؟

هل يحصل الطلاب على الدرجات مقابل جهودهم وقدراتهم العلمية، أم أن درجاتهم توضع بالمقارنة مع زملائهم دون النظر إلى أدائهم الفعلي؟

وأشارت الدراسة إلى أنه لا توجد إجابة محددة لهذه الأسئلة؛ لكن درجات الطلاب وحدها غير كافية لقياس مستواهم؛ لذا صُمِّم اختبار (FCAT: Florida Comprehensive Assessment Test)؛ لقياس مستوى الطلاب الأكاديمي، وتحصيلهم، ومدى فهمهم المواد التي درسوها في ولاية ميامي تحديداً.

وحاولت هذه الدراسة الكشف عن العلاقة بين درجات الطلاب في الفصول الدراسية، ومعدلاتهم في اختبار FCAT، ومدى الاختلاف أو التشابه بين هذه الدرجات، والاختبار، وأسفرت الدراسة عن وجود علاقة بين درجات الطلاب خلال العام الدراسي، ونتائجهم في الاختبار الموحد (FCAT).

وأوضحت الورقة أن درجات الطلاب تختلف باختلاف المدرسة التي ينتمون إليها؛ حيث إنها أحياناً تكون مماثلة لمعدلاتهم في اختبار (FCAT)، وأحيانا تختلف عنها (Froman, Brown, & Tirado, 2008).

وقد تغيرت سياسات تقييم طلاب المرحلة الثانوية في كثير من الولايات الأمريكية خلال العشر سنوات الأخيرة (Mclntosh, 2011)؛ كما كشفت دراسة لـ (ماكنتوش)، تعتمد على اختبارات معينة؛ للحصول على الشهادة الثانوية العامة؛ كاختبار التخرج في الثانوية العامة (High School Exit Exam). أما الآن فصارت هناك اختبارات أخرى؛ كاختبار دخول الجامعة، أو اختبارات الاستعداد للانتقال للكلية؛ مثل: اختبار سات (SAT)، أو اختبار (ACT).

وأظهرت هذه الدراسة أن 30 ولاية تعتمد حالياً - أو تخطط لاعتماد - اختبارات معينة يجتازها الطالب؛ لكن تختلف في اعتمادها كمتطلب أساس لتخرج الطالب في المرحلة الثانوية، وفى 25 ولاية سوف تعتمد نجاح الطالب في اختبار معين؛ كي يجتاز مرحلة الثانوية العامة. أما الخمس ولايات الأخرى فتتطلب دخول الطالب في اختبار معين قبل إنهاء الثانوية العامة؛ لكن لا تتطلب نجاحه فيه كي يحصل على شهادة الثانوية العامة؛ فقد قررت ثلاث ولايات من الخمسة؛ مثل: ولاية جورجيا، وكارولينا الشمالية،

وتينيسي، جمع درجات الطالب النهائية التي حصل عليها في اختبارات نهاية الفصل الدراسي، وحساب النسبة المئوية لتلك الدرجات. أما الولايتان المتبقيتان: ديلاوير، وميزوري؛ فسوف تعتمدان على درجات الطلاب في اختبارات نهاية الفصل الدراسي؛ للتخرج دون الحاجة إلى اجتياز اختبار معين؛ للحصول على شهادة الثانوية العامة.

وفي ختام هذا الفصل تجدر الإشارة إلى أن عامل التقييم هو العنصر الأساس في عمليتي: التعليم، والتعلم. وبرغم اختلاف أنواع التقييم، وأساليبه؛ فإنه- وبشكل عام - يجب أن يسعى إلى هدف أساس؛ وهو تطوير العملية التعليمية، وتحسينها.

ومن المهم بعد استعراض أنواع التقييم، وأساليبه الحديثة أن يستخدم المعلمون، أو التربويونما يناسب عصرنا الحالي؛ بما فيه من تسارع في نقل المعلومات، وسهولة في تلقيها من مصادر أخرى شتى غير المعلم، الذي كان قديماً المصدر الأساس للعلم؛ فعلى المعلمين الآن اختيار أساليب التقييم التي تناسب جيل عصري منفتح على العالم، ملم - بشكل كبير- بالتكنولوجيا، وتقنية المعلومات، وترك ما هو تقليدي، وبدائي عند إجراء عملية التقييم. كما أن طلاب المرحلة الثانوية -تحديداً - يحتاجون كل ما هو جديد من أساليب تقييم، تعينهم على تحديد نقاط القوة، والضعف لديهم؛ ومن ثم تحسين مستوى أدائهم؛ كي ينطلقوا إلى عالم الكليات، أو الجامعات بقوة، وكفاية؛ لأنهم جيل المستقبل الواعد الذي سيأتي إلى سوق العمل حاملاً معه أفكاراً مبدعة جديدة، تهدف إلى تطوير مستقبلهم المهني، وخدمة وطنهم، وأمتهم؛ لذا فعلى المسؤولين - من هذا المنطلق- العناية بعنصر التقييم، واختيار الأساليب، والأدوات التي تواكب العصر، وتحسن التعليم والتعلم، وتطورهما.

مراجع الفصل الرابع

المراجع العربية:

- الباز، خالد. (2006). فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقييم البديل. مجلة التربية العلمية. ع (2).
- الأحمد، نضال. عثمان. معايير بناء الحقيبة الوثائقية (البورتوفوليو) لتلاميذ الصف الثالث متوسط كمدخل للاختيار الحقيقي في المرحلة الثانوية.
- خليل، محمد. (2002). أثر استخدام مهمات التقييم الحقيقي على تنمية التحصيل والمهارات العملية والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول إعدادي. المؤتمر العلمي السادس. التربية العلمية وثقافة المجتمع.

الخياط ,ماجد محمد. (2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية. ط(1). عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

- الغافري، سليمان (2007). التقويم التربوي المستقبلي من التشخيصي إلى التكويني إلى الأدائي إلى الحقيقي. دورية التطور التربوي. وزارة التربية والتعليم. سلطنة عمان. ع(34).
- الثوايبة، أحمد و آخرون (2004). استراتيجيات التقويم وأدواته. وزارة التربية والتعليم: الأردن.
- الزوورث، ستيفاني. (2013) تعريف التقييم الواقعي ومدى أهمية استخدامه مع الطلاب ذوي الحاجات الخاصة. ديماند ميديا.
- الحسين، سمية. (2012). برنامج تدريبي قائم على التقويم البديل لتنمية الأداء المهني لدى معلمي الصف في سوريا. العلوم التربوية. ع(3).
- أبو لبده، سبع محمد. (1985). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي. عمان: الجامعة الأردنية.
- العتيبي، عمار مرزوق. (2010) التقويم المستمر. بحث غير منشور. الرياض: جامعة الملك سعود.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- علوان، يحيى. (2007) التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التعليمية. مجلة العلوم الإنسانية. ع (11).
- مجيد، سوسن شاكر. (2011). تطورات معاصرة في التقويم التربوي (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- منصور، عبد المجيد، الشربيني، زكريا، & الحشاش، عبد اللطيف. (1996). التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات) (ط1). القاهرة: دار الأمين.

- الخياط، ماجد محمد. (2010). أساسيات القياس والتقويم في التربية (ط1). عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.
- العزاوي، رحيم يونس كرو. (2008). المنهل في العلوم التربوية - القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط1). عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.
- علام، صلاح الدين محمود. (2000). القياس والتقويم النفسي والتربوي (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجيد، سوسن شاكر. (2011). تطورات معاصرة في التقويم التربوي (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الكناني، ممدوح عبدالمنعم، جابر، عيسى عبدالله. (1995). القياس والتقويم النفسي والتربوي (ط1). الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- منصور، عبدالمجيد، الشربيني، زكريا، & الحشاش، عبد اللطيف. (1996). التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات) (ط1). القاهرة: دار الأمين.

المراجع غير العربية:

- Heritage,M. (2007). Formative Assessment: What Do Teachers Need to Know and Do?, Vol. 89, No. 02.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). . (2005). FORMATIVE ASSESSMENT: IMPROVING LEARNING IN SECONDARY CLASSROOMS.
- Looney, J. W. (2011). Integrating Formative and Summative Assessment: Progress Toward a Seamless System??, OECD Education Working Papers, No. 58.
- Peterson, S. (2008). IMPROVE LEARNING THROUGH FORMATIVE ASSESSMENT. QUEEN?S university: OFFICE OF HEALTH SCIENCES EDUCATION.
- Akarsu, B. (2012). TOCUSO: Test of Conceptual Understanding on High School Optics. Science Education, Erciyes University Kayseri, Turkey.
-Allen, M. J. (2008). Developing and Using Rubrics for Assessing,
- Grading, and Improving Student Learning.
- Amuah, I. (1996). Portofolio Assessment:New Trend in Evaluation of Ghanaian Junior Secondary School Students' Musical Achievement.The African Music Educator.No.8.
- Andrade,H. & Du, Y.(2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. University at Albany.
- Froman, T, Brown, S, & Tirado, A. (2008).Classroom Grades and Their Relationship to FCAT Scores. Research Services, Miami-Dade County Public Schools.
- Gezie, A., Khaja, K., Chang, V. N., & Adamek, M. E. (2012).Rubrics as a Tool for Learning and Assessment: What Do Baccalaureate Students Think? Journal of Teaching in Social Work, v32.
- GL Assessment Limited. (2013). A short guide to standardized tests.Britain.

- Jeong,H.(2015). What is your teacher rubric? Extracting teachers? assessment constructs. Hanyang University
- Jonsson, A, Svingby,G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. School of Teacher Education, Malmo University: Malmo, Sweden.
- McIntosh, S. (2011). State High School Tests: Changes in State Policies and the Impact of the College and Career Readiness Movement. Center on Education Policy.
- Newhouse, C. P; Tarricone, P. (2014). Digitizing Practical Production Work for High-Stakes Assessments. Canadian Journal of Learning and Technology, v40 n2.
- Scott, J. (2000).Authentic Assessment Tools.ERIC Clearinghouse on Adult ,Career ,and vocational Education.(ERIC Document Reproduction Service No. ED -99-CO-0013). Retrieved from http://www.eric.ed.gov/
- Ogan-Bekiroglua, F & Gunayb, A. (2008).PHYSICSSTUDENTS? PERCEPTIONS ON THEIR JOURNEYTHROUGH PORTFOLIO ASSESSMENT. ADepartment of Secondary Science and Mathematics Education, Marmara University. Conference of Asian Science Education.

الفصل الخامس

اختيار معلم المرحلة الثانوية، والاحتفاظ به

(العلوم، والرياضيات كتخصصات نادرة)

إعداد: شقحة الهاجري، دلال الميع

الفصل الخامس

اختيار معلم المرحلة الثانوية، والاحتفاظ به

(العلوم، والرياضيات كتخصصات نادرة)

مقدمة

يعتمد تقدم الدول، وبروزها في مصاف الدول المتقدمة على نجاح النظام التعليمي بالدرجة الأولى، ويُعد المعلم من أبرز ما يميز هذا النظام التعليمي؛ فهو من يوجه العملية التعليمية، ويديرها؛ لذلك كان من الأمور المهمة، والملحة إعداد المعلم إعداداً كاملاً، يرتقي بمهنته، ويعلو بمخرجات الأمة من الطلاب.

ومما لا شك فيه أنه لا توجد طريقة معتمدة، ولا فعالة لإعداد المعلم؛ فقد اختلفت الدول في آلية الإعداد، والجدير بالذكر أن المقصود بإعداد المعلم هو الإعداد قبل المهنة، وفي اثنائها أيضاً، وتأتي بعد مرحلة الإعداد الأولي للمعلم مرحلة التعيين، والتوظيف؛ فهي لا تقل أهمية عن الإعداد؛ بل تفوقه في أحيان كثيرة، كما أنها من الجوانب المهمة في تخطيط إدارة الموارد البشرية في أي مؤسسة.

ومن الملاحظ أن المؤسسات التعليمية يقع على عاتقها مسؤولية إعداد المعلمين؛ ولكن في الوقت ذاته يواجه كثير من المدارس نقصاً في عدد هؤلاء المعلمين؛ مما يدل على إنهائهم مرحلة الإعداد الأولى، واتجاههم إلى مهن

أخرى بخلاف ما كان متوقعاً لهم؛ وهو التدريس. وعلى صعيد آخر كانت مشكلة تسرب المعلمين في أثناء الخدمة تؤرق مضاجع المسؤولين التربويين، وتدفعهم للبحث عن حلول ناجعة لها؛ فهي مشكلة من مشكلات التعليم لا يمكن إغفالها، وكأننا في منأى عنها؛ ولكننا جزء من هذه المنظومة التعليمية نتأثر بها، ونؤثر فيها.

وقد يعتقد البعض أن هذه المشكلة لا تتواجد إلا في الدول النامية من دول العالم الثالث فقط؛ ولكن أغلب الدول المتقدمة - في حقيقة الأمر- تعانيها أيضاً؛ كالولايات المتحدة، ودول أوروبا، وشرق آسيا.

وسيتم التطرق في هذا الفصل إلى طرائق تعيين معلم المرحلة الثانوية تحديداً، وسبل الاحتفاظ به؛ ولكن في بادئ الأمر سيتم تناولها كمشكلة.

أولاً: هل يُعد تعيين المعلم، والاحتفاظ به مشكلة؟

إن نقص المعلمين أشبه بينبوع الماء المهدر؛ بحيث يلاحظ أن الجامعات تخرج معلمين في التخصصات المرغوب فيها، وفي المقابل نلاحظ نقصاً في هذه التخصصات؛ مثل: الرياضيات، والعلوم بشتى مجالاتها؛ كالكيمياء، والفيزياء، والأحياء، والجيولوجيا.

ولو توسعنا في نطاق الحلقة، واتجهنا خارج الكويت، والوطن العربي؛ سنجد أن هذه المشكلة تعد مشكلة عالمية؛ حيث تشترك دول العالم المتقدمة - مثل: أمريكا، وبريطانيا، وغيرهما من الدول- في هذه المشكلة؛ بحيث يلاحظ نقص المعلمين في تلك التخصصات التي اختُصِرت عالمياً؛ والمقصود بها تلك التخصصات الأكاديمية؛ وهي: (STEM) Science, Technology, Engineering, and Mathematics.

التعيين، والاحتفاظ من مشكلات التعليم العالمية:

مع ثورة التعليم، وتطوره العالمي، ومع تعدد التخصصات، وتفرعها؛ احتاجت المدارس - في شتى أنحاء العالم - معلمين مؤهلين لهذه المواد،

وبرغم تزايد الطلب فالعرض مازال يعاني نقصاً شديداً في أغلب دول العالم؛ مما أدى إلى تضافر جهود المسؤولين، والباحثين، والأكاديميين؛ لإيجاد حلول لها. وذكر (Ingersoll2001) في تقريره بعنوان: Teacher Turnover and Teacher Shortages: An OrganizationalAnalysis ما يلقاه بعض المشكلات التعليمية من عناية في الآونة الأخيرة؛ مثل: الفشل في ضمان عمل المعلمين المؤهلين في الفصول الدراسية في المدارس الثانوية، وعلى مدى العقدين الماضيين حذرت عشرات الدراسات، واللجان، والتقارير الوطنية من هذه الأزمة القادمة التي تنتج عن نقص كبير في المعلمين؛ فمنذ أوائل 1980 حذر الباحثون في سياسة التعليم من نقص حاد في المعلمين في المستقبل في المدارس الابتدائية والثانوية، وتوقع هؤلاء المحللون زيادة كبيرة في الطلب على المعلمين الجدد؛ والتي تنتج - بصورة رئيسة - عن تلاقي اثنين من الاتجاهات الديموغرافية: وهي زيادة التحاق الطلاب بالجامعات من جهة، وزيادة الاستنزاف للمعلم؛ نظراً لقوة التعليم من جهة أخرى.

وهذا النقص القادم من المعلمين يجبر عديداً من الأنظمة المدرسية على اللجوء إلى معايير أقل؛ لملء ثغرات التدريس فيها؛ مما أدى - حتماً - إلى قبول مستويات من غير المؤهلين، وانخفاض الأداء التعليمي.

وقد حظي هذا الأمر بتغطية إعلامية وطنية؛ مما دفع بعدد متزايد من مبادرات الإصلاح السياسي للتعليم، وكان زيادة العرض للمعلمين؛ استجابة لحل مشكلة التوظيف، وقد نُفِّذت مجموعة واسعة من المبادرات؛ لتوظيف مرشحين جدد في التدريس؛ والتي تهدف إلى جذْب المهنيين؛ للتغيير في حياتهم المهنية، والتوجه إلى التدريس، وظهور بعض المنظمات التي تدعو إلى اتخاذ مهنة التعليم كمهنة سامية؛ كمنظمة (Teach for America) التي تهدف إلى جذب أفضل المعلمين، وألمعهم إلى المدارس التي تعاني نقصاً.

وقد كان هناك كثير من الدراسات التي ناقشت تنقلات المعلمين؛ وهو وصف لرحيل المعلمين من وظائف التدريس الخاصة بهم إلى وظائف أخرى، كما أدت هذه الدراسات إلى استنتاج الأسباب المؤدية لتنقل المعلم؛ والتي من

أهمها تأثره بشدة بكل من: المجال الأكاديمي، والسن؛ لذا وجد الباحثون أن المعلمين الأصغر سنّاً يسجلون معدلات عالية في مغادرة الوظيفة، وترتفع مرة أخرى في سنوات التقاعد، فضلاً عن أن عدد المعلمين الأكبر سنّاً يفوق المعلمين الأصغر سنّاً في الخروج من المهنة.

ويجدر التفريق بين كل من: نقل المعلم، ومفهوم استنزاف المعلم. والمقصود باستنزاف المعلم: مغادرة التدريس بالكلية. أما نقل المعلم فهو: انتقال المعلمين إلى وظائف تعليمية مختلفة، أو في مدارس أخرى؛ وهذه يشار إليها بهجرة المعلمين؛ لأنه لا يغير من العرض الكلي للمعلمين كما يفعل التقاعد، والتغييرات المهنية؛ ومن ثم يفترض ألا تسهم في نقص المعلمين، ولا مشكلات التوظيف في المدارس.

العلوم، والرياضيات كتخصصات نادرة، ونقص المعلمين فيها:

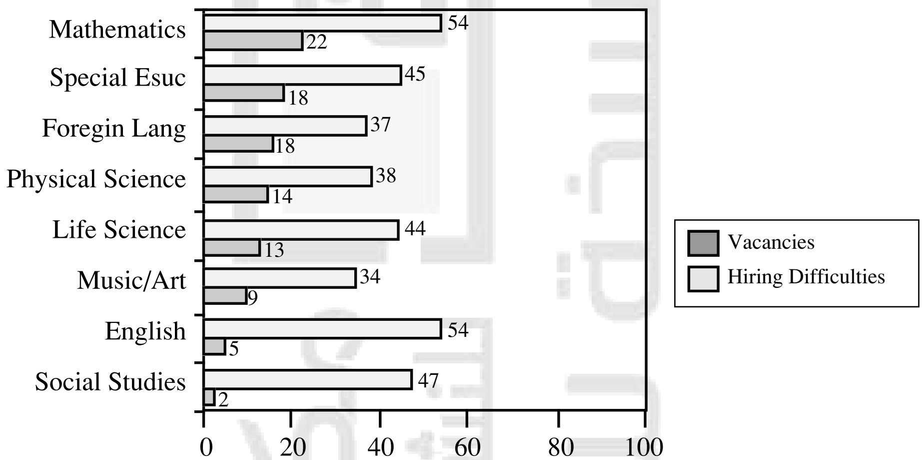
أدت مشكلة نقص المعلمين إلى عدة مشكلات ترتبت عليها؛ مثل: ندرة بعض التخصصات العلمية؛ كالرياضيات، والعلوم بشتى مجالاتها.

وقد أجري عديد من الدراسات، والأبحاث من قبل اليونيسكو، والمنظمات العالمية المختصة، كما ذكرها (Ingersoll and Perda 2007)؛ لحصر عدد معلمي تلك المواد، وتحديد مدى النقص فيها؛ مما أدى إلى إطلاق صيحات تحذيرية من تفاقم هذه المشكلة؛ والذي أدى - بدوره - إلى التدخل السياسي؛ فالرئيس الأمريكي السابق جورج بوش في خطاب الاتحاد الذي ألقاه عام 2006، طلب تعيين 30 ألف معلم رياضيات، وعلوم حديثي التخرج.

ويوضح الشكل رقم (1): الشواغر التعليمية للمواد في المرحلة الثانوية للعام 1999–2000 في أمريكا، وبالتحديد ولاية بنسلفانيا.

ويلاحظ أن النقص في معلمي الرياضيات يصل إلى نسبة 60%، وفي الفيزياء يصل إلى 40% تقريباً. تلك النسب تدلّ على أن هناك نقصاً ملحوظاً في هذه المواد في بداية الألفية، كما تدل على الصعوبات الخطيرة في ملء تلك الشواغر، وفي دراسة أخرى لمنظمة اليونيسكو عام 2011، ذكر أنه لابدّ

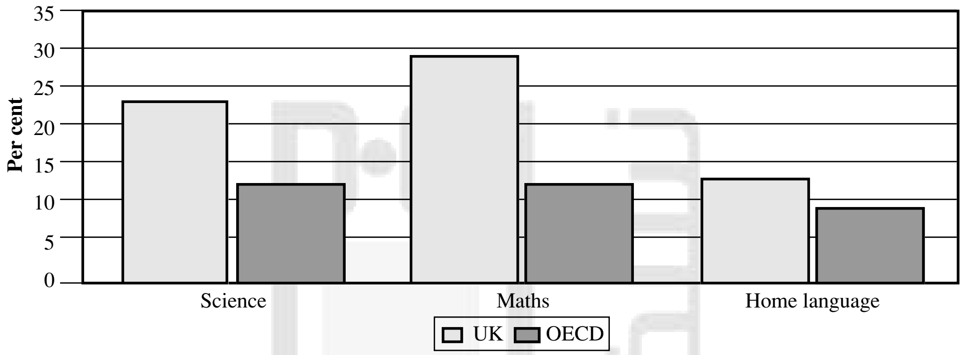
من تعيين 350 ألف معلم سنويا ابتداءً من العام 2011 حتى العام 2015؛ لسد نقص المعلمين.



شكل رقم (1): النسب المئوية لشواغر المرحلة الثانوية، وصعوبات التعيين، (1999–2000)

وفي تقرير "سميث" Smith على الموقع الإلكتروني "math inquiry" الذى أشار إلى أن العلاقة بين نقص المعلمين، ومستوى التحصيل الطلابي علاقة طردية؛ أي: كلما نقص عدد المعلمين قل مستوى الطلاب، والملاحظ -على سبيل المثال- في المملكة المتحدة التي تعدّ من الدول المتقدمة؛ أنها - الأخرى - تواجه مشكلةً في نقص المعلمين، وتأثيرها في مستوى الطلاب.

ويبين الشكل رقم (2) النسب المئوية لتأثير نقص المعلمين في الطلاب في المملكة المتحدة؛ مقارنة ببقية الدول في منظمة التعاون الاقتصادي، والتنميةOECD؛ وهي منظمة اقتصادية دولية كبرى، يبلغ عدد أعضائها 34 دولة، والتي جعلت من أهدافها التزام دعم مشروعات التنمية المستدامة، وإيجاد فرص للعمل، إلى جانب الحفاظ على الاستقرار المالي للبلدان الأعضاء بشكل خاص.



شكل رقم (2): نسبة تأثير نقص المعلمين سلباً في طلاب المدارس

يوضح الشكل رقم (2) تأثير نقص معلمي العلوم في الطلاب بنسبة 24% في المملكة المتحدة. أما نقص معلمي الرياضيات في الطلاب؛ فيؤثر بنسبة تصل إلى 29%، وفي دول منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية OECD، يؤثر نقص معلمي العلوم في الطلاب بنسبة 13%، و14% في مادة الرياضيات، ومن الشكل السابق يتضح أن نقص المعلمين في المملكة المتحدة يؤثر في الطلاب أكثر من بقية دول منظمة التعاون الاقتصادي، والتنمية OECD؛ وهذا يدل على النسبة المرتفعة لنقص المعلمين في المملكة المتحدة، والصعوبات الكبيرة التي تواجهها في التصدي لهذه المشكلة، وقد وُضِعت حلول عشوائية لهذه المشكلة، تنطوي على تعيين موظفين غير متخصصين.

ومن الملاحظ أن المملكة المتحدة تعاني من نقص معلمي الرياضيات؛ والدليل على ذلك هو الجدول رقم (1):

جدول رقم (1): أعداد المعلمين المؤهلين في الرياضيات في المدارس الثانوية في إنجلترا:

Teachers qualified in Mathematics (full and part-time)

Survey	Teachers qualifed in mathematics (full and part-time)
1996 Survey	30,800
1992 Survey	43,900
1992 Survey	46,500

حيث يوضح عدد معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية في بريطانيا، وويلز في الأعوام: 1988 و1992 و1996، فيلاحظ تناقص، وقلة في أعداد معلمي الرياضيات؛ ففي عام 1988 كان عددهم ما يقارب 46,500، في حين قل عددهم، وتناقص إلى 30,800 في العام 1996.

وقد سببت هذه المعدلات رعباً، وفزعاً في الأوساط التربوية هناك؛ مما أدى إلى فتح تحقيق بشأن هذه الإحصاءات، وطرائق التعامل معها؛ لتظهر النتيجة بأن الأعباء المفرطة على كاهل المعلم هي من الأسباب المهمة، والرئيسة لهذه النسبة المروعة. فالمملكة المتحدة تواجه نقصاً، وقلةً في عدد المعلمين؛ ليس في الرياضيات فحسب؛ بل وفي العلوم أيضاً، وفي عدة مواد أخرى، يتبين في الجدولين: (2)، و(3):

جدول رقم (2): الصعوبات في تعيين معلم الرياضيات؛
مقارنة ببعض المواد الأخرى في إنجلتر 2002\2003:

Subject	Actual recruitment	Places	proportion of places filled
Mathematics	1,673	1,940	86 per cent
Science	2,701	2,850	95 per cent
Modern Languages	1,732	2,050	84 per cent
English & drama	2,479	2,350	105 per cent
History	985	950	104 per cent

جدول رقم (3): الصعوبات في تعيين معلم الرياضيات
مقارنة ببعض المواد الأخرى في إنجلترا 2003\2004:

Subject	Actual recruitment	Places	proportion of places filled
Mathematics	1,951	2,315	84 per cent
Science	2,854	3,225	88 per cent
Modern Languages	1,815	2,050	89 per cent
English & drama	2,440	2,350	104 per cent
History	994	994	105 per cent

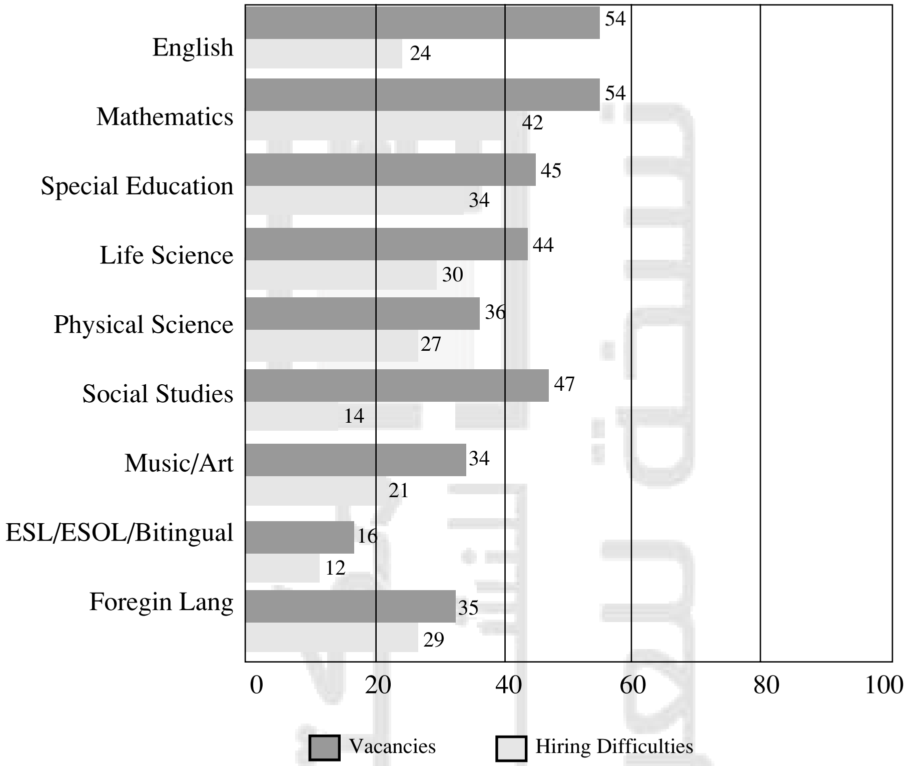
ويبين الجدول عدد تعيينات المعلمين، وعدد الأماكن الشاغرة، والنسبة المئوية لسد النقص في الأماكن الشاغرة؛

ففي عام 2002/2003 في الرياضيات -مثلاً- عُيِّن 1673 معلماً؛ أي: تم سد 86% من النقص، في حين أنه في العام 2003 /2004 يلاحظ أن النقص زاد؛ بحيث إنه تم سد النقص في الأماكن الشاغرة بنسبة 84% فقط، والملاحظ -هنا- أن عدد التعيينات قل؛ ومن ثم هناك نقص في عدد المعلمين، ويبين الجدول رقم (4) عدد المعلمين الذين عُيِّنوا، والدليل على تناقص عددهم من العام 1996 إلي العام 2003:

جدول رقم (4): إجمالي تعيين معلمي الرياضيات في المملكة المتحدة:

Year	Numbers of candidates
2003	55,917
2002	53,940
2002	65,891
2001	65,836
2000	68.502
1999	68.846
1998	68,846
1997	68,853
1996	67,022
Source: JCGQ	

وقد دلت دراسة (Ingersoll 2003) التي كانت بعنوان: Is There Really a Teacher Shortage? ؛ على وجود صعوبات في تعيين المعلمين، ومع ذلك فتلك التعيينات لا تحل مشكلة نقص المعلمين؛ فمن خلال الشكل رقم (3) يلاحظ أنه في العام 1999-2000 في ولاية بنسلفانيا في أمريكا عُيِّن عدد من معلمي الرياضيات بنسبة 42%، في حين كان النقص بنسبة 54%؛ أي: أنه برغم تعيين معلمين جدد؛ فلم يتم سداد النقص الموجود.



شكل رقم (3): النسب المئوية لشواغر المدارس الثانوية، والنسب المئوية لصعوبات ملء تلك الشواغر. 2000\1999

وقد واجهت الولايات المتحدة الأمريكية هذه المشكلة منذ سنوات، ووظفت معلمين بشكل طارئ، ووصلت نسبة المعلمين الذين وظفتهم بشكل طارئ إلى نسب كبيرة جداً؛ مما يدل على أن النقص في المعلمين كان كبيراً.

ويبين لنا الجدول رقم (5) نسب عدد المعلمين الذين وظفوا بشكل طارئ؛ لسد النقص في مادة الرياضيات في ولايات متفرقة؛ ففي الولايات الساحلية يلاحظ أنه عُيِّن 84% من المعلمين بشكل طارئ؛ لسد النقص الذي كان موجوداً آنذاك.

جدول رقم (5): نسب تعيين معلمي الطوارئ للعلوم، والرياضيات :1981\1982

Census Region	Percentage of Emergency Teachers Hired
Pacific States	84%
Mountain States	23%
West North Central States	43%
West South Central State	63%
West South Central State	46%
East North Central States	40%
East South Central States	9%
North East States	9%
Atlantic States	43%
South Atlantic States	50%
Nationwide	50%

هل وصلت المشكلة إلى مدارس الكويت؟

من خلال الإحصائيات السابقة تتكون الفكرة عن طبيعة الإحصائيات في الكويت؛ والتي وردت في كتاب المجموعة الإحصائية للتعليم، وهي تدل على نقص شديد في معلمي مادتي: الرياضيات والعلوم؛ من خلال جدول رقم (6) الخاص بتوزيع المعلمين على المواد الدراسية:

جدول رقم (6): أعداد معلمي الرياضيات، ومجالات العلوم (ذكوراً، وإناثاً) في دولة الكويت

المرحلة الثانوية Secondary	توزيع المعلمين على المواد الدراسية Distribution Of Teachers By Subject								
	ذكور M			إناث F			إجمالي Total		
	ك K	غ ك NK	مج T	ك K	غ ك NK	مج T	ك K	غ ك NK	مج T
رياضيات Mathematics	280	1004	1284	280	1004	1284	280	1004	1284
علوم Science									
كيمياء Chemistry	12	258	270	182	168	350	194	426	620
رياضيات Mathematics	2	292	294	53	305	358	55	597	652
أحياء Biology	44	204	248	280	82	362	324	286	610
جيلوجيا Geology	29	93	122	131	36	167	160	129	289
مج T	87	847	934	646	591	1237	733	1438	2171

يدل الجدول على قلة المعلمين الكويتيين في المواد العلمية في المرحلة الثانوية؛ ففي مادة الرياضيات هناك (27) معلماً كويتيّاً من الذكور فقط، مقابل (575) غير كويتي، وتسجل الفيزياء أقل عدد للمعلمين (2) من الكويتيين الذكور فقط، و(53) من الإناث؛ والذي يدل على خطر شديد، ودعوة للاستنفار؛ لمعالجة الأمر من قبل المسؤولين عن ذلك. ومما يثير التساؤل لمَ هذا العزوف الشديد عن هذه المواد العلمية؟ وما المشكلات التي تتعرض لَها هذه المواد خلال الممارسة المهنية؟ وكيف لنا أن نتفاداها؟ وما المحفّزات الجاذبة لها؟ وإذا حصلنا على إجابات واضحة، ومحددة لهذه الأسئلة؛ فإننا بلا شك قد وضعنا أصابعنا على أول الخيط الموصل للحل.

وما ذكر سابقاً يعد نقطة من بحر في الدراسات التي تطرقت لمشكلة نقص المعلمين، والواضح مما سبق عرضه من إحصائيات أن نقص المعلمين مشكلة

معاصرة، تحتاج وقفة جدية في وضع الأسباب، والمقترحات لعلاجها، وقد تتعدد الأسباب؛ فمنها ما يتعلق بالتعيين، ومنها ما يتعلق بالاحتفاظ؛ وهذا ما سيتم التطرق إليه في كل من موضوعي: التعيين، والاحتفاظ.

ثانياً: الاستقطاب Recruitment

غالباً ما يتم التركيز في البلدان على سياسات المؤسسات التي تملكها الدولة ما إذا كان لديها مجال لمراقبة المقبولين في سلك التعليم، وضمان جودتهم، وما لديها من توقعات بشأن المستوى المطلوب من المعلمين (وبخاصة معلمو الرياضيات في المرحلة الثانوية) في المستقبل؛ ويطلق عليهم "معلمو الاختصاص".

ويأتي اعتماد هذه المؤسسات -عادة- على برامج إعداد المعلم؛ ومنها: برامج مذكورة في تقرير Tatto M, et al. (2012)؛ الذي يصف البرامج بأنواعها:

1- برامج تركز- في تنظيمها - على التخرج فقط كمتطلب رئيس؛ والذي يؤدي- بدوره- إلى دخول المعلم المستجد رسمياً مهنة التدريس. ويتم التأكد- في هذه الحال- من الخريجين الأكفاء، والمؤهلين لاختيارهم قبل الحصول على الشهادة، والدخول الكامل إلى المهنة.

2- برامج تعتمد في الدخول المهنة على اجتياز اختبارات إضافية، تضعها جهات خارجية؛ على سبيل المثال: (اختبار الترخيص في المعرفة المهنية)، وتعد هذه الآليات مهمة، ورئيسة؛ والتي تسعى الدول إلى ضمان جودة التعليم فيها في المستقبل، ويتعامل كل بلد مع هذه الآليات بطريقته الخاصة، وقد تتضافر سياسات بعض البلدان؛ لضمان جاذبية التدريس؛ مقارنة بالمهن الأخرى، في حين أن بعض الدول تكون فيها مؤسسات وطنية مسؤولة عن اختيار المرشحين لبرامج إعداد المعلم، وقد تترك دول أخرى تحديد ذلك إلى الجامعات.

3- برامج تتطلب من خريجي برامج إعداد المعلمين تلبية معايير إضافية؛ مثل: اجتيازهم - بنجاح- فترة تدريب، يقضونها في التدريس، يكون

فيها الخريج تحت الاختبار في المدارس قبل الحصول على الشهادة المهنية، وتطلب تلك البلدان - عادة - من (معلمي الرياضيات في المستقبل) اجتياز، أو إجراء بعض الدورات في الرياضيات؛ كجزء من برنامج التخرج في الجامعة.

التعيين، وآلية انتقاء المعلمين في المستقبل:

مع الثورة العلمية والتطور التربوي، يلاحظ في المقابل عدم تطور آلية تعيين المعلمين؛ وهذا ما يدعو إلى وقفة جدية، وفعالة، لوضع أسس رسخه لتعيين المعلمين في المستقبل؛ وبخاصة معلمو الرياضيات، والعلوم. وبالاطلاع على ما ورد في تقرير (Tatto, M, et al. 2012) الذي يحدد فيه السياسات، والممارسات اللازمة لتطوير تعليم الرياضيات في المرحلة الثانوية؛ يلاحظ أن الموسسات الحكومية تبسط سيطرتها القوية على سياسات التوظيف المتعلقة بإمدادات المعلم؛ مثل: سنغافورة، وتطابق الحكومة الوطنية عدد الأماكن الشاغرة للدراسة مع عدد احتياجات النظام المدرسي للمعلمين، وقد يتم ذلك؛ من خلال وضع حد معين من التمويل لعدد محدد من الأماكن في مؤسسات تعليم المعلمين، وقد تضع المؤسسات الحكومية، أو مؤسسات ضمان الجودة الوطنية شروطاً، أو معايير للطلاب لاكتساب الدخول إلى برامج الإعداد المهني.

ففي ماليزيا -مثلاً- تحدد وزارة التربية والتعليم عدداً من وظائف التدريس؛ بناءً على تقييم عدد المعلمين اللازم لتغطية المواد التي تدرس في المدارس على الصعيد الوطني.

ومن الملاحظ أن الدول التي يكون التدريس فيها مهنة مرغوبة لديها معالم، وسياسات لضمان جاذبية التدريس فيها، ولديها القدرة على زيادة، أو رفع المعلمين في مدارسها، وتشمل هذه المعالم (الأمن الوظيفي، والرواتب، والميزات الأخرى؛ مثل: بعض الفوائد التي تعود على المعلم)، ويكون الطلب على الوظائف التعليمية من الخرجين المؤهلين للتعليم في هذه البلدان مرتفعاً.

وفيما يلي يوضح الجدول رقم (7) مقارنة بين بعض الدول في مدى جاذبية التعليم الأساسي، والثانوي فيها كمهنة:

جدول رقم (7): جاذبية التعليم الأساسي، والثانوي في بعض الدول

الجاذبية للتعليم	البلدان
كندا/ تايبيه الصينية/ سنغافورة.	عالٍ
بوستوانا/ المانيا/ ماليزيا/ عمان/ بولندا/	متوسط
روسيا/ اسبانيا/ سويسرا/ الولايات المتحدة	ضعيف

ففي سنغافورة - على سبيل المثال - لا يتلقى معلمو المستقبل التعليم الجامعي المجاني فحسب؛ ولكن يتم دفع راتب إضافي للمتعلم خلال المرحلة الجامعية، ورواتب المعلمين الجدد تكون أعلى من غيرها من الرواتب، فضلاً عن أن الوضع الوظيفي في المدارس يكون داعماً للتعليم الجيد.

متطلبات التعين:

في جميع النظم التعليمية هناك متطلبات يطلب - من خلالها - من المعلمين المرشحين لإتمام الإعداد التعليمي والمهني تنفيذها؛ على سبيل المثال:

- الصين: تعد شهادة التعليم الثانوي أدنى حد للمستوى المطلوب للتوظيف في التعليم الابتدائي، في حين أن معلمي الثانوي يجب أن يحصلوا على شهادة جامعية لمدة أربع سنوات.
- سنغافورة: يمكن لمعلم المرحلة الابتدائية مزاولة المهنة مع ما يعادل عامين، أو ما يسمى بدرجة الزمالة، في حين أن معلم المرحلة الثانوية يتطلب منه إكمال برنامج مدته خمس سنوات، يتضمن درجة البكالوريوس، فضلاً عن سنة من الدورات الدراسية.
- تايلاند: تعتمد برنامج مدته خمس سنوات لكل من معلمي المرحلتين: الابتدائية، والثانوية.
- في الولايات المتحدة الأمريكية: يطلب إلى المعلمين- في كل المستويات- درجة البكالوريوس. (Ingersoll).

استراتيجيات التعيين:

عندما تواجه المؤسسات التعليمية نقصاً في المعلمين المؤهلين فإنهم غالباً ما يستجيبون لمجموعة عشوائية من الاستراتيجيات؛ لتعويض النقص؛ لذلك وضع الخبراء في التسويق، والتوظيف خطة شاملة مقترحة للتوظيف الفعال؛ من خلال عدة نقاط؛ وهي (جمع فريق التوظيف، وتقييم الاحتياجات، ودراسة الثقافة القائمة، وتوضيح المهمة، وتحديد الجمهور المستهدف، وإشراك المجتمع، وجمع البيانات).

يتم بعدها تحديد استراتيجيات التوظيف الناجحة:

1- وضع خطة توظيف شاملة.

2- تطوير حملة قوية للتسويق والتوعية. ولتطويرها، وتسويقها؛ فهناك مقترحات لتنمية هذه الحملة وتقويتها؛ منها:

- اكتشاف الطلاب في المرحلة الثانوية؛ لمحاولة إثارة اهتمامهم لمهنة التدريس قبل الوصول إلى السن الجامعي.
- التنسيق مع برامج إعداد المعلمين.
- الإعلان عن الوظائف المطلوبة.

3- تحسين عملية التوظيف.

4- توفير طرائق غير تقليدية في المهنة.

5- تقديم حوافز مالية (Alston 2006).

بعض النماذج الناجحة:

مع تفاقم مشكلة التعيين، وبروزها، وضعت بعض الدول على عاتقها حل هذه المشكلة التي تواجهها، والتي تعوق تطورها التعليمي، استطاع بعض منها النجاح، وما زال بعضها الآخر يجري تجارب، ومحاولات؛ للوصول إلى حلول؛ من خلال وضع استراتيجيات، تحدد مسارها. وفيما يلي بعض النماذج الناجحة التي استطاعت أن تتربع على عرش التعليم:

- **سنغافورة:**

تسعى سنغافورة إلى الحفاظ على مستوى عالٍ من المؤهلات بين المعلمين؛ من بينها: منح التراخيص التي تشترك فيها مع عديد مع البلدان، وتستقطب وزارة التربية فيها حاملي الشهادات الجامعية من الذين أبلوا بلاءً حسناً في المدرس الثانوية في المواد التطبيقية؛ كالرياضيات، والعلوم، فضلاً عن تلبية المعايير الأكاديمية.

وتعقد الوزارة ندوات، تدعو فيها المتقدمين المعنيين بالتعليم؛ لحضورها، ويطلق عليها: (التدريس كمهنة)؛ وهي من ندوات التوظيف التي تنظمها وزارة التربية فيها، والتي تعقد بانتظام خلال السنة.

وتعقد الوزارة مقابلات قبل التوظيف؛ لتعرف المؤهلات الأكاديمية التي يحملها المعلم، والتي تسعى إلى معرفة مزيد عن بعض صفات الفرد؛ مثل: (مدى الرغبة في التعليم وحب المهنة، والقدرة على التواصل بشكل جيد مع الآخرين، وروح الإبداع والابتكار، والثقة بالنفس، ومدى وجود الصفات القيادية وتكاملها في الشخص، والقدوة الجيدة).

ويتلقى- بعد ذلك - المتدربون في سلك التعليم راتباً شهريّاً كاملاً؛ بما في ذلك مكافآت نهاية العام، والمنح الدراسية، وغيرها من الفوائد التي تضمنها الخدمة المدنية للمعلمين.

وتحدد مؤسسة (NIE)- التي تعمل مع وزارة التربية - معايير التأهيل الأكاديمي؛ لتوظيف فئات مختلفة من المعلمين، والإسهام في عملية المقابلة، وتعتمد الوزارة جميع المعلمين الذين أنهوا أي برنامج من برامج التعليم التي تقدمها مؤسسة (NIE)، وتقبلهم تلقائياً؛ للتدريس في النظام التعليمي في سنغافورة (Ingersoll).

- **فنلندا:**

لا يخفى على أهل الاختصاص، ولا الأكاديميين أسبقية فنلندا في التعليم، وما تمتاز به من قفزة هائلة من قاع الهرم التعليمي إلى قمة ذلك

الهرم؛ لتتربع على عرشه، وقمته ليس على مستوى الدول الأوربية فحسب؛ بل على مستوى العالم أيضاً.

لقد اخترقت فنلندا التعليم بشكل مذهل، وبفروق كبيرة بينها، وبين كثير من دول العالم، واستحقت أن تكون نموذجا يُقتدى به في التعليم؛ فقد ورد في تقرير (Stanford Center for Opportunity policy in Education 2010) ما يتمتع به المعلم في فنلندا من احترام كبير، وثقة عالية، ويعد الفنلنديون التعليم مهنة نبيلة مرموقة أقرب إلى مهنة الطب، والقانون، والاقتصاد؛ والتي تركز على الغرض الخلقي؛ بدلاً من المصالح المادية. وتعد ثقة المعلمين بأنفسهم أيضاً في فنلندا من الأسباب الرئيسة في زيادة التحصيل العلمي؛ لذلك فإن فنلندا تعترف- علناً- بقيمة معلميها، وتثق في أحكامهم المهنية في المدارس؛ فبدون هؤلاء المعلمين الممتازين سيكون النجاح الحالي الدولي لفنلندا محالاً.

وقد صارت مهنة التعليم في فنلندا هي المهنة الأكثر إثارة للإعجاب في استطلاعات الرأي. ويتجه الآلاف من خريجي المدارس الثانوية إلى تقديم طلباتهم إلى إدارات تعليم المعلمين في ثماني جامعات فنلندية، ولا يكفي فيها إتمام الدراسة الثانوية، ولا اجتياز امتحان صارم – وهو ما يسمى: -matric) ulation)ولكن يجب أن يكون المرشح على أعلى درجة من المهارة، ويشترط في العمل كمعلم في جميع المدارس الأساسية، والثانوية الحصول على درجة الماجستير، كما يجب أن يحصل المعلم في الحضانة، ورياض الأطفال على درجة البكالوريوس.

وتشكل الدرجة الجامعية رخصة التدريس في فنلندا، كما يتم التركيز على التنمية الشخصية، والمهنية المتوازنة للمعلم.

ويركز معلم الثانوية على محتوى معرفي معين (كالعلوم، أو الرياضيات)؛ لنيل درجة الماجستير، ويستغرق مدة؛ لنيل درجة البكالوريوس، يليها اجتياز مجموعة من الوحدات؛ لنيل درجة الماجستير في مجال التدريس التخصصي،

ما يقارب خمس إلى سبع سنوات ونصف، كما يتطلب المشاركة في الحلقات الدراسية البحثية، ويعد المعلم إعداداً قوياً في محتوى التدريس وطرائقه، والمناهج على نطاق واسع؛ وهذا يعني أن المعلمين المحتملين يمتلكون البصيرة المهنية العميقة في التعليم من عدة زوايا؛ بما في ذلك علم النفس التربوي، وعلم الاجتماع، وعلم النظريات، والمناهج الدراسية، والتقييم، والتعامل مع ذوي الحاجات الخاصة.

ثالثاً: الاحتفاظ بالمعلم Retention

يشكل تسرب المعلمين من المهنة مشكلة في معظم الدول، ونعني بالتسرب هنا: ترك التدريس بالكلية خارج سلك التعليم؛ إما للاتجاه إلى عمل آخر، أو لأسباب شخصية؛ مثل: تربية الأطفال، والمشكلات الصحية للأسرة، أو التقاعد عن العمل.

وقد أشارت دراسة (Cooper and Amy 2006) إلى أن معظم الذين اختاروا مهنة التعليم في استطلاعات الرأي في الولايات المتحدة الأمريكية أكدوا أنهم يؤمنون بأن التعليم عمل مهم، ويسهم - إلى حد كبير- في تطور المجتمع، وذكرت الأغلبية الساحقة من المعلمين الجدد 80% أنهم يرغبون في اختيار التدريس مرة أخرى لو كانوا يريدون البدء من جديد. وبرغم هذه التقارير الإيجابية؛ فالحقيقة أن 60% من الطلاب الذين يتلقون إعداداً في التدريس في الولايات المتحدة الأمريكية هم من يبقى في التعليم، في حين أن نسبة 30% إلى 50% من المعلمين هناك يتركون المهنة خلال السنوات الثلاث إلى الخمس الأولى؛ وهذا ما ينطبق على المملكة المتحدة - أيضاً - بنسب متقاربة جداً.

غير أن بقاء المعلمين لا يبدو مشكلة في بلدان أخرى؛ على سبيل المثال: (ألمانيا- فرنسا- هونج كونج-البرتغال)؛ ففي ألمانيا تبلغ نسبة التسرب أقل من 5%، وفي هونج كونج أقل من 10%، وفي أستراليا 18% للمدرسين من الفئة العمرية من 25 إلى 29 سنة، كما تسجل فرنسا، والبرتغال نسبة ضئيلة جداً.

وفي أوائل العام 2000 ركزت سياسات التعليم - في المقام الأول- على

العرض؛ لمواجهة مشكلة الاحتفاظ بالمعلمين؛ من خلال إنشاء طرائق تشجيعية بديلة في التعليم، وإنشاء منح دراسية، وقروض ميسرة للمعلمين، وزيادة الرواتب، وتحسين ظروف العمل في المدارس.

وتؤكد أغلب الإحصائيات في دراسة (Alston2006) أن حوالي 30% من المعلمين الجدد تركوا المهنة خلال السنوات الأولى من التعليم؛ نتيجة عديد من العوامل التي أسهمت - بدورها - في هذه المشكلة، كما يمكن أن تؤدي إلى استنزاف جميع التخصصات؛ بما فيها: الرياضيات والعلوم؛ لذلك وُضعت برامج تعليمية؛ لتثقيف المعلمين قبل الخدمة بشأن كيفية تحديد العوامل التي قد تسبب الضغط، وتطبيق الاستراتيجيات المقترحة لإدارة عوامل الإجهاد، وكان المقترح - هنا - أن تطبق الكليات أربعة نماذج لإعداد المعلمين المقبلين على المهام الصعبة التي تنتظرهم؛ وهي:

1- نموذج يبدأ مع الكليات، والجامعات، يدعو إلى أهمية التعاون بين المؤسسات التعليمية، والمدارس.

2- نموذج يستخدم في المناهج الدراسية يأخذ في حسابه ترتيب مرحلة انتقالية جديدة للمعلمين.

3- نموذج على مستوى التوازن في الإشراف، والتوجيه.

4- نموذج للمشاركة في الممارسات؛ ويكون في المرحلة النهائية؛ لتحديد نقاط القوة، ونقاط الضعف التي تؤدي إلى تحسين المهارات قبل دخول الخدمة.

ويرى عديد من الباحثين أن القلق، والتوتر عند دخول المعلمين الميدان التعليمي هو السبب الرئيس لتراجعهم عن الخدمة، كما أن الصورة السلبية للمعلم - التي انتشرت على نطاق واسع - كانت من أهم الأسباب لرفض المتقدمين للتدريس هذه المهنة.

ما سبل الاحتفاظ بالمعلمين؟

تعددت سبل الاحتفاظ بالمعلمين مع تعدد الدول التي واجهت المشكلة ذاتها، واعتمد كثير من المؤسسات التعليمية- في محاولتها الاحتفاظ بالمعلم-

على عديد من الاستراتيجيات كما ذكرت في المصدر السابق, Alston,etal) (2006؛ على سبيل المثال:

1- إعداد المعلمين بكفاية، وتوفير نظام لدعم المعلمين الجدد، يعتمد على أسس قوية، وبرنامج يعينهم في السنوات الأولى من التعليم، ومواصلة التعاون معهم حتى السنة الثالثة في الميدان.

2- استخدام الحوافز؛ كحل لمشكلة تثبيت المعلمين؛ من خلال زيادة أجور المعلمين؛ على أن يخص معلمي الثانوي، ومعلمي الرياضيات منهم بمزيد من الحوافز.

3- ابتكار برنامج يسمى: (Cadet Program)، يهدف إلى استقطاب الموهوبين إلى مهنة التعليم، ويسعى البرنامج إلى استقطاب طلاب المدارس الثانوية ذوي التحصيل المرتفع، وتبصيرهم بطبيعة التدريس، ومشكلات التعليم، والقضايا الحرجة التي تؤثر في نوعية التعليم في المدارس الأمريكية.

بعض عوامل ارتفاع نسبة الاحتفاظ بالمعلم:

لا شك أن العلاقة بين ارتفاع التحسن المعرفي، واستعداد المعلمين ومهاراتهم، والاحتفاظ بهم؛ هي علاقة طردية؛ فكلما زاد العامل الأول ارتفعت نسبة العامل الثاني؛ لذلك فهناك عدة عوامل تؤثر- وبقوة - في ارتفاع العامل الأول؛ منها - على سبيل المثال لا الحصر- الرواتب، وظروف العمل، ومساعدة المعلم؛ من خلال برامجالتوجيه، والدعم في السنوات الأولى له، وهي - كما ذكرها (Hammond ,2003) من أهم العوامل المؤثرة في ارتفاع نسبة الاحتفاظ بالمعلمين في المهنة. وفيما يلي تفصيل لها:

1- الرواتب:

تعد زيادة المؤسسات التعليمية رواتب المعلمين عاملاً مهماً لجذب الموهوبين في الجامعات، ومراكز إعداد المعلم؛ من خلال جعلها تتنافس مع غيرها من المهن الأخرى الأكثر رقياً في المجتمع؛ كمهنة الطب؛ حيث ارتفاع الأجور، وظروف العمل المعدة والمهيأة، كما يتم التركيز على تقديم حوافز كافية للإعداد المهني.

ومما يؤسف له تدني رواتب المعلمين نسبة إلى غيرها من المهن؛ كما يشير بعض الإحصائيات في الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث يقل متوسط راتب المعلم عن رواتب الممرضات، ومبرمجي أجهزة الحاسوب؛ وهذا ما يجعلهم أكثر عرضة لإنهاء العمل، والبحث عن فرص عمل بديلة بأجور مرتفعة.

2- ظروف العمل:

منذ وقت طويل أدت ظروف العمل دوراً رئيساً في اتخاذ المعلمين أهم قراراتهم في ترك العمل، أو تبديل المدارس، والهجرة إلى أخرى على السواء. إن عملية صنع القرار ترتبط - بقوة - بخطط المعلمين في البقاء في التدريس، واتخاذه مهنة، وتعد من أهم الأسباب الطاردة التي تدفعهم إلى تركها في المقابل.

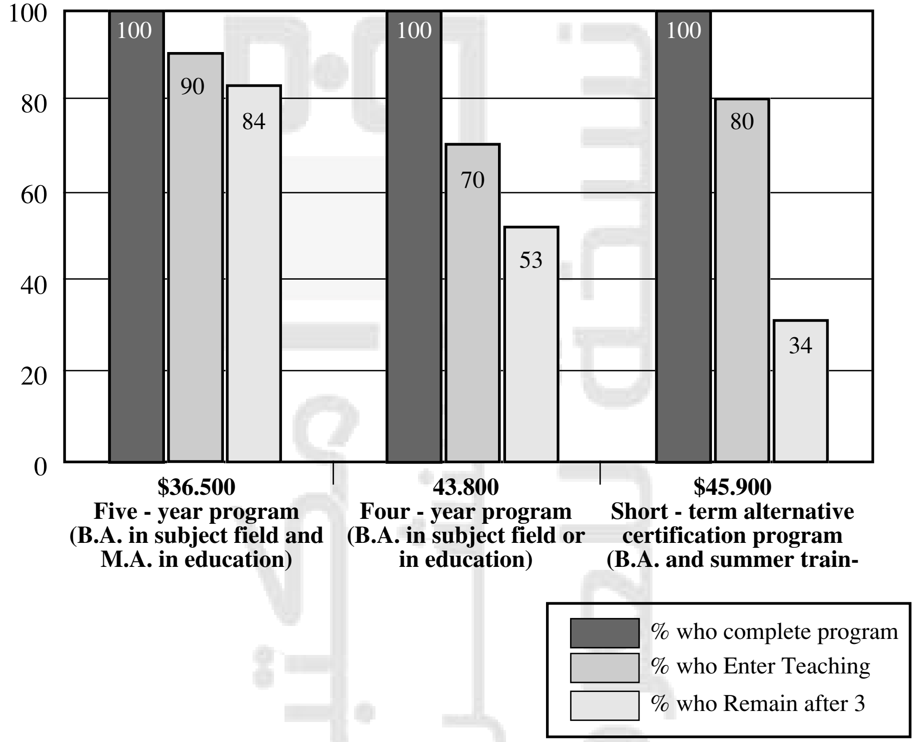
وتشمل ظروف العمل تدني مستوى المدرسة؛ من سوء المرافق، وقلة الكتب، واللوازم، وقلة المشاركة الإدارية، وكثافة الطلاب، وضغط الجداول المدرسية على مدار السنة، والدعم الإداري المنخفض؛ وهذا يسير- جنباً إلى جنب - مع الرواتب.

3- إعداد المعلم:

هناك أدلة كثيرة تشير إلى أن المعلمين الذين يفتقرون إلى الإعداد المهني الكافي في بداياتهم هم أكثر عرضة لترك هذه المهنة. وقد وجد المركز الوطني للإحصاء في الولايات المتحدة الأمريكية - مؤخراً في تقرير التعليم- أن 29% من المعلمين الجدد ممن يفتقدون الخبرة، والمهارة في التدريس؛ قد تركوا المهنة في غضون خمس سنوات؛ مقارنة بـ 15% فقط من أولئك الذين قد حصلوا على برنامج تدريب المعلمين.

كما وجدت تلك الإحصائيات أن الذين يتخرجون في برامج مدتها خمس سنوات في إعداد المعلم تكون احتمالية بقائهم في التعليم أكبر من الذين تخرجوا خلال أربع سنوات فقط من المؤسسات نفسها؛ بسبب ما توفره البرامج ذات الخمس سنوات من إعداد تصميم رائد في مجال التخصصات، فضلاً عن كثافة التدريب التربوي.

ويبين الشكل رقم (4) المدة الزمنية، وتأثيرها في الاحتفاظ بالمعلم:



شكل رقم (4): المدة الزمنية، وتأثيرها في الاحتفاظ بالمعلم.

من الواضح أن النسبة الأعلى في بقاء المعلمين من نصيب الخمس سنوات التي يقضيها المعلم في التدريب، يليها برنامج الأربع سنوات، ثم التسرب الأكبر لمن يفتقد المهارات التدريبية للتعليم.

تضافر الجهود بين المجتمع، والمدرسة:

لا تقع المسؤولية - كما ذكر (Ouyangand Kennet (2006 في حل مشكلة التسرب الوظيفي للمعلمين من المدارس- على كاهل المدرسة فحسب؛ بل على المجتمع أيضا؛ لكونه الداعم الأول للمعلم، والمؤثر فيه؛ من خلال التصدي للضغوط الأسرية، ومحاولة علاجها، وتقديم الدعم المجتمعي اللازم للمعلمين؛ كما يوضح الجدول رقم (8):

جدول رقم (8): الشروط الواجبة على كل من: المجتمع، والمدرسة؛ للتقليل من التسرب الوظيفي للمعلم

– على مديري التدريب، والزملاء، وأفراد الأسرة دعم المعلم. – تعيين متطوعين من المجتمع، وتدريبهم؛ لأداء بعض المهام الموكلة للمعلم خارج الصف. – تقديم التسهيلات، والمواد اللازمة للمعلم. – توفير خدمات الرعاية الصباحية لأطفال المعلمين خلال ساعات الدوام الرسمي.	مهام المجتمع.
– توفير أنشطة مختلفة للمعلم في الأماكن العامة. – إنشاء شراكات بين الصناعات المحلية، والمؤسسات التعليمية.	العلاقات المجتمعية.

– إنشاء فرق؛ لمساعدة المعلم. – بناء شبكة يمكن للمعلمين التواصل – من خلالها – مع بعضهم ضمن نفس المنطقة، أو المجتمع.	الزمالة
– تعزيز الأمن في المدارس. – خلق بيئة داعمة للمساواة، والعدل، وعدم التحيز.	البيئة المدرسية.
– تخصيص واجبات خاصة بكل معلم. – عقد ورش تدريبية؛ لتعرف طبيعة التوتر، والحد منه.	الحد من التوتر.
– دمج التطوير المهني للمعلمين ضمن أهداف المدارس، وغاياتها. – تشجيع المعلمين؛ للحصول على شهادة متقدمة من المعاهد المرتبطة ببرامج التعليم العالي. – توفير برامج تدريبية مختلفة في أثناء الخدمة؛ سواء أكان ذلك بشكل رسمي، أم غير رسمي.	التطوير المهني.
– تشجيع المعلمين على إجراء البحوث، والمشاركة في المؤتمرات الأكاديمية. – تمكين المعلمين المؤهلين تأهيلاً عالياً؛ للعمل كمرشدين بدوام جزئي، أو كمدربين، وما إلى ذلك؛ للحد من التزامهم الوقتي إذا لزم الأمر.	بدائل المسار الوظيفي

مما سبق يلاحظ أن شروط المجتمع مهمة - بطبيعة الحال - في تقديم الدعم اللازم للمعلم؛ ولكن ليست بأهمية شروط المدرسة، ومهامها التي يعوّل عليها في بقاء المعلم من عدمه؛ فالزمالة، وما لها من تأثير في الإحساس بروح الفريق، والتواصل معه، كما أن البيئة المدرسية، والاحساس بالأمان، والدعم، والمساواة؛ كل ذلك من الأمور التي تحفّز المعلم للبقاء، والعطاء المهني.

وإذا تعلّم المعلم بعض المهارات التقنية، ومارس بعض الدورات القيادية، والحوارية، وإدارة الصف؛ فإنه قد يكون قادرا على السيطرة على التوتر، والخوف من الفشل.

توصيات، وتوجيهات للاحتفاظ بالمعلم:

من هنا يمكن وضع بعض التوجيهات، والتوصيات التي ذُكِرت في ورقة Kipsoiand Sang (2008) التي قدمت في مؤتمر CCEAM الذي كان بعنوان: تحديات لقادة التعليم (challenge to educationleaders)-؛ للحد من التسرب الوظيفي للمعلم، والتمكن من الاحتفاظ به؛ من خلال استحداث برنامج يقوم على:

1- تنظيم دورات تدريبية في أثناء الخدمة؛ لتزويد القائمين على سلك التعليم بالمعرفة الأساسية اللازمة في قضايا التعليم.

2- تدريب رؤساء الأقسام؛ من خلال عقد دورات تدريبية على إدارة شؤون الموظفين، وتقديم المشورة لهم؛ من خلال ممارسة أفضل أساليب الدعم لخدمة فعالة.

3- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس؛ لتوجيههم، وحثهم على تطوير المعلم، والقدرة على استبقائه.

4- اقتصار عضوية الأفراد القائمين على هذا البرنامج؛ على فرد واحد لكل مدرسة فقط؛ لتشجيعهم على التركيز في العمل، وتطوير عنايتهم به بشكل أوثق، والتزام العمل في المدرسة.

5- ممارسة التعيين تحت إشراف متخصصين؛ لضمان خدمة أكثر إنصافاً، وشفافية.

6- تصميم معايير تختص بعضوية الأفراد في هذا البرنامج؛ لضمان الترقية الوظيفية فقط لأولئك الذين استطاعوا فهم قيم التعليم، وتطبيقها، والمشاركة بفاعلية في إدارة المدرسة.

7-غرس فكرة العمل الوطني؛ من خلال إرشاد المعلمين للنظرة الوطنية في التعليم؛ من خلال تلبية احتياجات المجتمع.

8- التوازن بين الجنسين في أثناء الاختيار؛ من خلال إنشاء لجان شاملة للجنسين.

ولا يمكننا أن نغفل عن الدور الكبير الذي تؤديه الدورات التنظيمية التي تقدم مشورة خاصة للمعلمين، وما تستطيعه من مساعدة الكادر التعليمي في تخطي مشكلاته التي تواجهه خلالها.

كما أنها تمد الطاقم التدريبي من المعلمين بالمعرفة اللازمة التي تهيئ المعلم؛ لتقديم المادة العلمية بطريقة واثقة، ومؤصلة، تحت إشراف متخصصين؛ وهي من البرامج الرائعة التي من الممكن أن تسبب نقلة نوعية في التعليم، نحو مستقبل أقوى في الإعداد، ومساعدة المعلمين في تقبل المهنة، والبقاء فيها.

تعقيب، ووجهة نظر :

من خلال ما تم طرحه عن نقص المعلمين، والاحتفاظ بهم من التسرب الوظيفي؛ لابد من أن نذكر ما تواجهه دولة الكويت من مشكلات تربوية مشابهة؛ فنلاحظ مشكلة نقص معلمي المواد العلمية في المرحلة الثانوية، والتسرب الوظيفي للمعلمين.

ومما يبدو في بعض الأمور التي إذا ما سُلِّط الضوء عليها؛ فإن حلولها ستكون سريعة، ومثمرة بإذن الله؛ نذكر منها :

1- سوء المرافق المدرسية؛ على سبيل المثال: سوء إعداد مختبرات العلوم، وافتقارها أسس الأمن، والسلامة.

2- النقص في الكتب المدرسية، وعدم توافرها في المخازن عند الحاجة إليها؛ مما يجعل المعلم في حرج شديد مع تلاميذه، وأولياء أمورهم.

3- المشاركة الإدارية؛ ويقصد بها: توسيع الدور الذي يؤديه المرؤوسون في اتخاذ القرار؛ حيث يتم الأخذ بالمقترحات، والتوصيات، والآراء الفردية، والجماعية التي يبديها المرؤوسون؛ مما يمكِّن من الوصول إلى القرارات الأكثر فاعلية، وضمان سهولة تنفيذها، وهي من أهم المحفّزات النفسية للمعلم؛ والتي من شأنها أن تؤثر في عطائه بشكل كبير.

4- الكثافة الطلابية داخل الصفوف تؤثر- بشكل كبير، وواضح ?في الطلابفي المقام الأول؛ ومن ثمفي أداء المعلم في عرضه الدرس، وفي إدارته الصف، وتؤثر- أيضا - في زيادة عدد الفصول المدرسية؛ مما يؤدي إلى ضغط الجداول المدرسية للمعلمين.

5- انخفاض الدعم الإداري للمعلم، وتحميله أعباء إدارية ليست من اختصاصه؛ كالمناوبة اليومية، ومراقبة الاختبارات، وتوزيع شهادات التلاميذ، وغيرها من الأمور الإدارية التي يمكن للوظائف المعاونة أداؤها.

6- الافتقار إلى برامج إعداد المعلم، وتطويره؛ سواء أكان المعلم حديث التعيين، أم ذا خبرة؛ فكلاهما يحتاج هذه البرامج؛ فالمعلم حديث التعيين في حاجة إلى برامج تؤهله، وتدربه على التعامل مع الطالب، ومع المناهج المدرسية، في حين أن المعلم ذو الخبرة يحتاج برامج تجعله مواكباًطرائق التعليم الحديثة.

7-قلة أعداد معلمي المواد العلمية، والنقص الشديد في أعداد المعلمين؛ سواء أكانوا ذكوراً، أم إناثاً في التخصصات العلمية، ولا يقتصر هذا الأمر على التخصصات العلمية فحسب؛ بل فياللغات: الإنجليزية، والفرنسية، والعربية أيضا.

إن طرح المشكلة بلا حلول لها يعد نقدا هادما، وغير بناء؛ لذلك وجب التنويه لبعض الحلول التي من شأنها علاج الثغرة في التخصصات العلمية؛ كالرياضيات، والعلوم بشتى مجالاتها في المرحلة الثانوية، ومن خلال ما عُرض فيما سبق من بعض تجارب الدول؛ نستطيع أن نستفيد ما يلي:

1- تشجيع الطالب الذي يلاحظ أن لديه ميولاً علمية في المرحلة الثانوية، وتأهيله، وصقل موهبته؛ ليكون معلماً للمادة العلمية التي يمتاز بها، ولكي يتخصص بها في المرحلة الجامعية، كما يصرف له مبلغ مادي؛ كمكافأة في المرحلة الجامعية.

2- إجراء مقابلات للمعلم بعد تخرجه في الجامعة؛ لتعرف ميوله الوظيفية، وقدرته على التواصل مع التلاميذ، وصفاته القيادية، وتميزه بروح الابتكار، والإبداع، ومدى ثقته بنفسه؛ وعليه يتم تعيينه كمعلم.

3- وضع برامج تعليمية؛ لتثقيف المعلمين قبل تعيينهم بما سيواجههم من ضغوط عمل، وكيفية مواجهتها؛ كي لا تعوق العملية التربوية، والتعليمية.

مراجع الفصل الخامس

- المجموعة الإحصائية للتعليم (2012-2013). وزارة التربية - إدارة التخطيط.
- Alston, R etal, 2006.Teacher Recruitment and Retention for Educational Excellence. Annual report.
-Cooper, M and Amy A,(2006) Preparation, recruitment, and retention of teachers. International Academy of Education.
-Hammond, L, 2003. Keeping good teacher, why it matters? What leader can do? The teachers, schools, and society reader.
-Ingersoll, R, (2001). Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis, GSE Puplications.
-Ingersoll, R and David, P. (2007) The mathematics and science teacher shortage: Fact and Myth
-Ingersoll, R , (2003) Is There Really a Teacher Shortage?
- Ingersoll, R, (A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. CPRE.
- Kipsoi, E, and Sang, A. 2008. Teacher recruitment in secondary school: Policy and practice in Kenya. Paper presentation.
-Ouyang, M and Kennet, P. (2006) Teacher job satisfaction and retention: A comparison study between the U.S and China. Texas A&M University.
-Stanford Center for Opportunity policy in Education. The Secret to Finland's success: Educating Teachers. (2010)
- Tatto, M, etal. (2012)Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries TEDS-M.

المواقع الإليكترونية: http://www.mathsinquiry.org.uk/report/chapter-2.html

الفصل السادس

المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية

المقدمة

أولاً: الفصول الدراسية

ثانياً: سعة المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية

ثالثاً: المكتبة المدرسية، ومصادر التعلم في المرحلة الثانوية

مراجع الفصل السادس

إعداد: عنايد السعيد، نورا بورسلي، وداد الغريب

الفصل السادس

المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية

مقدمة

إن الهدف من وراء هذا الفصل هو تسليط الضوء على مجموعة من مكونات المبنى المدرسي إجمالاً، وفي المرحلة الثانوية على وجه الخصوص، ويتضمن هذا الفصل الحديث عن الفصول الدراسية، وسعة المبنى المدرسي، ومكتبة المدرسة.

وقد أُخذت المعلومات الواردة في هذا الفصل من مجموعة من الوثائق، والمصادر تم ذكرها، والتنويه إليها في متن هذا الفصل، وفي صفحة المراجع، وحرصت الباحثات على محاولة ترجمة بعض ما ورد في هذه الوثائق؛ ومن ثَم التركيز على أهم النقاط التي رأينا أنها تخدم الغرض الذي وُضع من أجله هذا الفصل، فضلاً عن محاولة تعديل الصياغات الواردة في هذه الترجمة، وتطويرها ما أمكن.

إن ترجمة بعض ما ورد في هذه الوثائق قد يقدم للقارئ بعضاً من المعلومات التي يؤمل أن يكون لها أثر، وفائدة عند المعنيين بموضوع المبنى المدرسي؛ وبالتحديد في المرحلة الثانوية، وحرصت الباحثات على أن تكون هذه المصادر حديثة، وصادرة من جهات بحثية موثوقة.

أولاً: الفصول الدراسية

تُعد الفصول الدراسية من أهم الحجرات الموجودة في المبنى المدرسي؛ حيث يقضي المتعلم فيها معظم الوقت تقريباً طوال اليوم الدراسي، ولِمَا للفصول الدراسية من أثر مهم - كما أشار كثير من الدراسات العلمية - في المتعلم من الناحية النفسية، أو التحصيل الدراسي، أو المشاركة الاجتماعية، وأثرها - كذلك - في المعلم؛ من حيث التفاعل مع الطلاب، واختيار طرائق التدريس، وأسلوب التقييم؛ صار من المهم تكثيف الجهود في إعداد الفصول الدراسية، وتهيئتها للمعلمين، والمتعلمين؛ بما يناسب المرحلة الدراسية، والمادة العلمية، وطرائق التدريس؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

إن ترتيب الفصول الدراسية ليس مجرد تفصيل، ولا جزء من نمط المعلم؛ بل يعكس افتراضات حول عمليتي: التعليم، والتعلم، ونتائجهما.

1. مساحة الفصول الدراسية

للتنظيم الجيد للمبنى المدرسي، ومساحات الفصول الدراسية دور في المساعدة في تنظيم عمليتي: التعليم، والتعلم، وزيادة فاعليتهما.

وحول الموضوع المتعلق بمساحة الفصول الدراسية، جاء في وثيقة (Class size research) التي قدمتها منظمة (AEU Victorian Branch) في عام 2014؛ ما يلي:

إن الدول المتقدمة تتجه إلى تقليل مساحة الفصول الدراسية؛ بحيث يتسع الفصل لكثافة تتراوح من 15 إلى 20 طالباً؛ لَمَا لها من أثر كبير في الطلاب، والمعلمين من عدة نواحٍ: (تعليمية - اجتماعيَة - سلوكية- اقتصادية)، فتبيّن أن الفصول الدراسية الصغيرة أكثر فاعلية من الفصول الدراسية الكبيرة من الناحية المعرفية الممثلة في تحصيل الطلاب الدراسي على اختلاف المواد الدراسية في المرحلة الثانوية، وزيادة الإنجاز الأكاديمي في جميع المجالات، وكذلك زيادة أداء الطلاب داخل الفصل الدراسي، كما وُجد أن صغر حجم الفصول الدراسية كان له أثر في زيادة فاعلية الأنشطة المدرسية، وساعد في تقليل فجوة الإنجاز بين الطلاب.

وتؤكد الوثيقة أن الطلاب الذين وضعوا في الفصول الدراسية الصغيرة كان أداؤهم أفضل من أقرانهم في الفصول الدراسية الكبيرة؛ استناداً إلى درجات الاختبار.

وفي دراسة أُجريت في فنلندا عام 2005 لتحليل بيانات الطلاب في أثناء تطبيق الفصول الدراسية الصغيرة؛ لوحظ ارتفاع في نسبة الخريجين في الفصول الدراسية الصغيرة بأكثر من 80٪ بالنسبة إلى خريجي الفصول الدراسية الكبيرة.

ومن الآثار الإيجابية غير المعرفية للفصول الدراسية الصغيرة: تحسين التدابير التي تحّد من معدل الاشتباكات المدرسية بين الطلاب، والحد من السلوك التخريبي؛ حيث أدت إلى الحد من الاشتباكات، والعنف بين الطلاب من ناحية، وتقليل السلوك التخريبي من ناحية أخرى، ومن الآثار الإيجابية ؟ أيضاً - لصغر حجم الفصول الدراسية: زيادة التعاون بين الطلاب؛ من خلال مساعدة الطلاب، ودعم بعضهم بعضاً، وتعزيز الصفات السلوكية؛ مثل: (الثقة، والاستقرار العاطفي) التي لها أثر في تهيئة الطلاب لسوق العمل؛ وهذا ما لوحظ في السنوات الأخيرة للتعليم الثانوي.

ولا يمكن أن تتحقق المكاسب الكاملة من تقليص مساحة الفصل دون الالتفات إلى العوامل الأخرى التي تدعم الممارسة المبتكرة، وتشمل عمل المعلمين والطلاب معاً، وتعطي المعلمين الفرص في استخدام استراتيجيات تدريس جديدة؛ منها: التعليم الفردي، ومناقشة الفصول الدراسية، وتغطية أكبر للمحتوى، والتدريب العملي على الأنشطة.

وتسْهم الفصول الدراسية الصغيرة في مساعدة المعلم في سهولة إدارة الصف؛ حيث تتطلب جهداً أقل في الانضباط، والمسائل التنظيمية، ووقتاً أقل في التعامل مع المشكلات التأديبية، وسرعة إنجاز أكبر للمهام التدريسية، وغير التدريسية؛ مثل: متابعة السجلات، كما يكون المعلم فيها أكثر قدرةً على رصد ردود الفعل التصحيحي للطلاب، وتعزيز ردود الأفعال.

وبرغم أن لتقليص مساحة الفصول الدراسية تأثير إيجابي في الطلاب، وتحسين جودة التعليم؛ فهو مكلف أكثر من اللازم؛ حيث يتمثل في زيادة تكاليف هيئة التدريس، وإنشاء فصول دراسية أكثر، واستخدام أثاث، وموارد أكثر، ويمكن موازنة ذلك؛ من خلال الاستخدام المعقول للأثاث، والموارد؛ بحيث تناسب مساحة الفصل الدراسي الصغير.

2. أنواع الفصول الدراسية في المرحلة الثانوية

تختلف أنواع الفصول، والحاجة لها حسب حجم المبنى المدرسي، وعدد الفصول فيه؛ لتحقيق الأهداف التعليمية بصورة كاملة، وعدم وجود ما يعوق تحقيقها.

- **الفصول الثابتة**

وهي الفصول التقليدية التي تلقى رواجاً في كثير من الدول، وفيها يكون الطالب في فصله طوال اليوم الدراسي، والمعلم هو من يأتي إلى الفصل، ويخرج الطالب من الفصل للذهاب إلى المرافق المدرسية (التعليمية ? الترفيهية).

وفي هذا النوع من الفصول لا يكون للطالب الحرية في التنقل بين الفصول؛ فلا تنمو لديه القدرة على تحمل مسؤولية التعليم؛ من خلال حرصه على التنقل بين الفصول في الوقت المحدد للدرس.

- **الفصول المتنقلة**

تقوم فكرة الفصول المتنقلة على أن يكون الفصل ثابتاً، وخاصاً بالمعلم، ويجهِّزه المعلم حسب متطلبات المادة العلمية، وما يحتاجه من وسائل، ومواد للتدريس، والطالب هو من يتنقل بين الفصول بعد انتهاء كل درس.

وتختار المدارس الفصول المتنقلة؛ كنوع من التنويع، والتشويق في التعليم، وتطوير مستوى أداء الطلاب؛ من خلال تجهيز الفصل، وجعله بيئة فاعلة، والتشجيع على المشاركة، كما تهيئ الطلاب للمرحلة الجامعية.

وأظهرت نتائج دراسة (مصلوخ، 2001) أن الفصول المتنقلة أسهمت في زيادة مستوى التحصيل لدى الطلاب؛ بسبب بعض العوامل؛ منها: تفعيل دور الوسائل؛ بسبب وجودها داخل الفصل، واستفادة المعلم من زمن الحصة كاملاً؛ بسبب تواجده في الفصل، تحسين طرائق التدريس، وتنويعها، وحيوية الطلاب، ونشاطهم، فضلاً عن تنمية شخصية الطالب؛ من خلال تحمله مسؤولية وجوده في الزمن المحدد في الفصل الدراسي.

- **الفصول المقلوبة**

فيها يتلقى الطالب محتوى التعليم في المنزل، ويقضي الوقت مع أقرانه في بيئة تعاونية؛ للاطلاع على المادة العلمية، وأداء الفروض المنزلية، وفي أثناء تواجده في الفصل الدراسي يجيب المعلم عن استفسارات الطلاب، وأسئلتهم، ويقدم المقترحات؛ وهو أمر يساعد في التفكير الإبداعي، وزيادة دافعية المتعلمين للتعلم، والاستفادة من وقت الدرس في شرح المفاهيم الصعبة.

وتكون المادة العلمية إما في شكل ملفات صوتية، أو ملفات فيديو، يمكن وصلها على جهاز الآيباد، أو الحاسوب.

وتتجه بعض المدارس - كاتجاه جديد في التعليم - نحو اختيار الفصول المقلوبة؛ حيث تُستغَل فيها التقنيات الحديثة، والإنترنت في التعليم؛ لحل بعض المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم، والمتعلمين؛ مثل:

- الفروق الفردية بين المتعلمين.
- غياب الطلاب، أو عدم حضورهم الدرس.
- عدم وجود وقت للمناقشة بعد الانتهاء من الدرس.

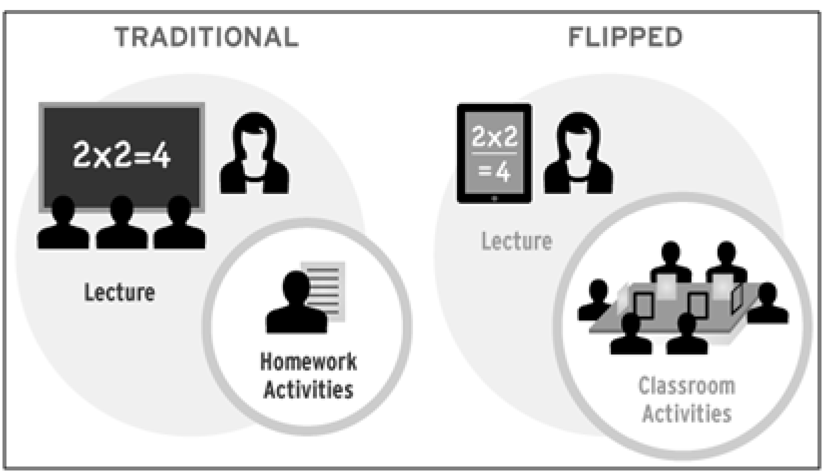
وغيرها من المشكلات التي تواجههم؛ لذا صارت الفصول المقلوبة تلقى عناية متزايدة في الأوساط التعليمية.

وأجرى (Dyck2009) دراسة تجريبية مع 66 مشتركاً، وأظهرت النتائج أن الطلاب الذين تلقوا المادة العلمية؛ من خلال بث عبر الإنترنت يحتوى على الصوت؛ حققوا نتائج أعلى ?بكثير- من الذين تلقوا مذكرات الدراسة.

وذكر (Johnson and Renner.2012) أن من أهداف الفصول المقلوبة:

- تقليل الوقت الذي يقضيه الطالب في الفصل.
- زيادة شعور الطلاب بالمسؤولية نحو تعليمهم.
- تزويد الطلاب بالفرصة للتعلم مع الأقران.
- منْح الطلاب فرصة أكبر؛ للسيطرة على تعليمهم.
- التركيز على الفهم، والتطبيق بشكل أكبر.
- عدم تفويت الطالب أي درس تحت أي ظرف.

وتوصل (Schmidt & Ralph. 2014) إلى أن الفصول المقلوبة تحسّن تعلم الطلاب؛ حيث يشترك كثير من المعلمين في توفير المادة العلمية، كما أن الطالب لا يشعر بالملل من مشاهدة نفس الشخص في جميع الفيديوهات؛ إذ يحتوي الإنترنت على كثير من الفيديوهات المتنوعة التي يمكن إدراجها في تعلم المادة العلمية، التي تتطلب من المعلم بذل جهد أكبر في إعداد المادة العلمية؛ بتوفير مجموعة فيديوهات متنوعة للطلاب، كما تساعد الفصول المقلوبة الطلاب في البحث؛ لزيادة المعرفة، والعمل في المنزل؛ للمشاركة الفعالة، وتنمي لديهم مهارتي: التحليل، وحل المشكلات.







كيف يمكن تطبيق نظام الفصول المقلوبة في المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

نتيجةً للتطور التكنولوجي الذي يشهده العالم، وضرورة تطوير التعليم في دولة الكويت، ودمج هذه التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل عام، ومع طلاب المرحلة الثانوية بشكل خاص، وبراعة الجيل الجديد في التعامل مع هذه التكنولوجيا؛ ترى الباحثات إمكانية تطبيق نظام الفصول المقلوبة؛ لأهميتها في تيسير التعليم، ومراعاة الفروق الفردية؛ حيث يستطيع الطالب إعادة الفيديو التعليمي أكثر من مرة، أو اختيار محتوى تعليمي آخر، يناسب قدراته من الفيديوهات التي يحمِّلها المعلم، وأن يكون وقت الحصة الدراسية لمناقشة ما تم مشاهدته، وطرح الأسئلة من قبل الطلاب، ومن الممكن أن يقضي نظام الفصول المقلوبة تدريجيّاً على الدروس الخصوصية.

ولتفادي ضياع فرصة التعلم للطلاب الناتجة عن تأخر بعض الطلاب عن الحصة الدراسية، أو تغيبهم عن المدرسة؛ حيث تشهد دولة الكويت ارتفاع نسبة الغياب بين طلاب المرحلة الثانوية؛ لذا يمنح نظام الفصول المقلوبة فرصة للتعلم الذاتي في المكان، والوقت المناسبَيْنإياه؛ فهو يشجع إيجاد بيئة تعلم تعاوني فيما بينهم في أثناء مشاهدتهم الدرس المعروض، وفي الفصل يوزَّع الطلاب في مجموعات، أو حلقات دائرية؛ لتيسير إدارة المناقشة فيما بينهم، كما يهيئ الطالب للمرحلة الجامعية؛ من خلال الاعتماد على النفس في التعلم.

ولتطبيق هذا النظام في دولة الكويت؛ فمن الممكن أن تخصص كل

مدرسة موقعاً على شبكة الإنترنت، ومساحة لكل معلم، يسمح له فيها بتحميل الفيديوهات التعليمية المناسبة محتوى مادته، أو أن يرسل المعلم رابط الفيديوهات؛ عن طريق استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، والأجهزة الذكية. ومن الممكن توفير الفيديوهات التعليمية بأقراص مدمجة، أو الفلاش ميموري في المكتبة المدرسية، وإمكانية استعارتها.

ثانياً: سعة المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية

أشار كثير من الدراسات إلى أهمية سعة المبنى المدرسي، وأثره في طلاب المرحلة الثانوية في كثير من النواحي، وقد تفاوتت الآراء في سعة المبنى المدرسي؛ بين من يؤيد تصغير المبنى، وبين المعارض إياه.

وقد أوضحت وثيقة School size and its Relationship to Achievement and Behavior (2000)، أن مسألة سعة المبنى المدرسي صارت موضع عناية كبيرة للمعلمين، وصانعي القرارات على السواء، وظهور حاجة ملحة لوجود مدارس أكثر أماناً، وتساعد جميع الطلاب في الوصول إلى الإنجاز العالي، والارتقاء بالقيم؛ من خلال عديد من متغيرات التعليم؛ بما في ذلك سعة المدرسة.



ويبدو أن لسعة المدرسة تأثير كبير في تحصيل الطلاب العلمي، والانضباط في المدرسة، والعناية الشخصية باحتياجات الفرد، وتكوين بيئة أكثر عناية بالطلاب.

وتؤثر سعة المدرسة - يوماً بعد يوم - في أنشطة الطلاب، والمعلمين؛ من حيث تحقيق نتائج إيجابية لهم، مع الحفاظ على مستوى عالٍ من الكفاية.

1. سعة المبنى المدرسي، والتحصيل العلمي للطلاب

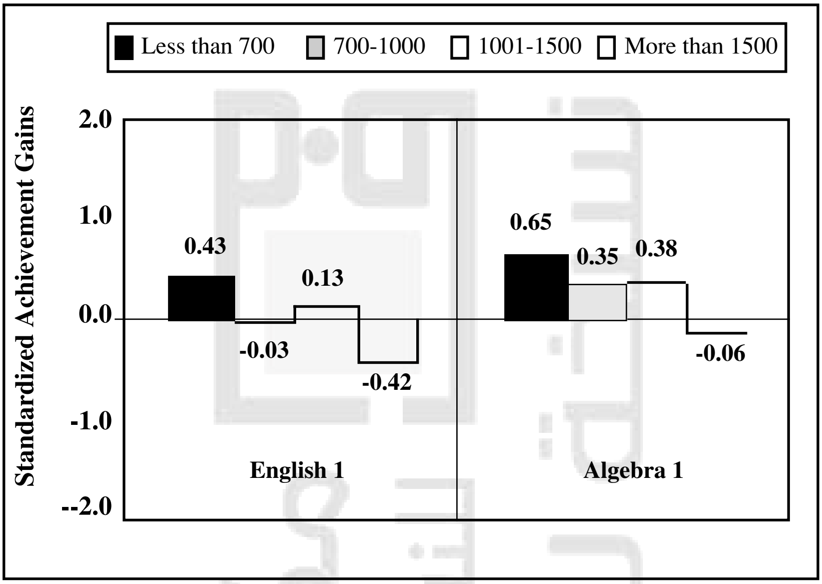
وجدت الدراسة أن كبر سعة حجم المدرسة ارتبط ارتباطاً عكسيّاً مع اختبارات الطلاب في مجالي: الرياضيات، والكتابة، كما وجدت أن المدارس الصغيرة كانت مرتبطة بارتفاع معدلات النجاح في مجال القراءة في اختبارات المهارات الدولية، فضلاً عن ارتفاع معدل النجاح في الرياضيات، والكتابة في اختبار الكفاية الدولية، وكانت هذه الآثار ذات دلالة إحصائية حتى بعد ضبط متغير مستوى دخل الأسرة للطالب.

وقد أثبت عديد من الدراسات أن طلاب المدارس ذات السعة الصغيرة كانوا أكثرعرضة لتحقيق مستويات أعلى من التعليم بعد المرحلة الثانوية.

كما أشارت النتائج إلى أنه بعد السيطرة على مستويات الطلاب المختلفة، والخصائص الديموغرافية على مستوى المدرسة؛ فإن النتائج تميل إلى أن المدارس ذات السعة الصغيرة تحقق أعلى الدرجات في كل من: القراءة، والرياضيات بالنسبة للمدارس ذات السعة الكبيرة.

ولبيان أهمية المدارس ذات السعة الصغيرة أجريت دراسة تجريبية؛ بتقسيم المدارس الثانوية إلى أربع مجموعات؛ كما يأتي: مدارس أقل من 700 طالب، مدارس تحوي من 700 إلى 1000 طالب، مدارس تحوي من 1001 إلى 1500 طالب، ومدارس تحوي أكثر من 1500 طالب.

وقورنت هذه المجموعات الأربع بمتوسط درجات الاختبار في مجالي: الجبر، واللغة الإنجليزية؛ حيث تم توضيح النتائج في الشكل رقم (1) الآتي:



ويوضح المخطط أن متوسط نتائج الاختبار جاء أعلى في المجموعة التي تحتوي على أقل من 700 طالب بالنسبة للمجموعات الأخرى؛ وهذا دليل على أن المدارس ذات السعة الأصغر تؤثر إيجابيّاً في التحصيل العلمي للطلاب.

2. سعة المبنى المدرسي، وسلوك الطلاب

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مدارس الثانوية ذات السعة الكبيرة ارتبطت بمشكلات طلابية أكثر؛ من حيث التغيب عن المدرسة، وحدوث ارتباك، واختلال في البيئة السلوكية في المدرسة، على عكس المدارس الصغيرة التي كانت معدلات حضور الطلاب فيها أكثر ارتفاعاً.

وفي دراسة أجراها المركز الوطني للإحصاء والتربية ركزت على العنف والانضباط؛ وفيها قُسِّمت المدارس إلى ثلاث مجموعات على أساس الحجم: أقل من 300 طالب وطالبة، و300-999 طالب وطالبة، و1000 طالب أو أكثر؛ أشارت نتائجها إلى ارتباط مشكلات العنف بسعة المدرسة؛ فمديرو المدارس التي تحتوي على 1000 طالب وأكثر- على سبيل المثال - كانوا أكثر عرضة لمواجهة المشكلات المعتدلة، أو الخطيرة، وقضايا الانضباط المملثة في:

التأخر والتغيب، والصراعات المادية بين الطلاب والسرقة والتخريب، وتعاطي الكحول، وتعاطي المخدرات وبيعها في المدرسة، واستخدام التبغ، والتعدي على ممتلكات الغير، والاعتداء اللفظي على المعلمين، وتغيب المعلمين، وتكوين العصابات من مديري المدارس ذات الطلاب الأقل. كما توصلوا إلى أن المدارس الكبيرة شهدت ارتفاع معدلات الجريمة العنيفة، وغير العنيفة أكثر من المدارس متوسطة الحجم.

وكأثر إيجابي من الناحية السلوكية؛ فعلاقة مشاركة الطلاب في الأنشطة المدرسية بسعة المدرسة كانت واحدة من أكثر الجوانب التي دُرست عن كثب، وأشارت الدراسات إلى أن المدارس ذات السعة الصغيرة ساعدت في تيسير مزيد من المشاركات في الأنشطة المدرسية اللاصفية، وغيرها.

كما وجدت الدراسة أن الطلاب في المدارس الصغيرة كان لهم إنجازات أكثر في الفن، والموسيقى، والدراما، والكتابة، والقيادة، والكلام خلال المرحلة الثانوية.

كما جُمعت بيانات مسْحية من ولاية واشنطن من عدة آلاف من المدارس الثانوية، ووجد فيها أن المدارس الصغيرة كانت مرتبطة مع أكبر فرص لمشاركة طلابها في أنشطة الصحافة، والموسيقى، والدراما، والنقاش، كما وجدوا أن المشاركة من قبل طلاب المدارس الكبيرة كانت إما غير موجودة، أو مقصورة على أنشطة أخرى؛ مثل: ألعاب القوى، والحكومة الطلابية، والنوادي؛ أي: أن هناك ارتباطاً بين نوع النشاط، وسعة المدرسة.

ومن خلال تتبع مشاركة الطلاب في 27 مدرسة ثانوية في ولاية نيويورك، أشارت النتائج إلى أن النسبة الأكبر لمشاركة الطلاب في الأنشطة كانت في المدارس الصغيرة.

ووجد الباحثون ?أيضاً - أن الطلاب في المدارس الصغيرة يميلون إلى المشاركة في أنواع مختلفة من الأنشطة اللاصفية، برغم أن المدارس الكبيرة تحتوي على عديد من أنواع الأنشطة اللاصفية المتاحة للطلاب؛ مما يدل على

أنه برغم أن المدارس الثانوية الكبيرة قد تقدم أنواعاً أكثر من الدورات من تلك التي تقدمها المدارس الصغيرة؛ فالتسجيل في الأنشطة اللاصفية كان أكثر؛ لصالح طلاب المدارس صغيرة الحجم.

وفي محاولة لتلخيص البحوث التي استعرضت مشاركة الطلاب في الأنشطة اللاصفية في هولندا توصلوا إلى أن المدارس الصغيرة ارتبطت بزيادة المشاركة في الأنشطة، وأن المشاركة الأكبر في الأنشطة ترتبط بمجموعة متنوعة من النتائج الإيجابية؛ بما في ذلك زيادة احترام الذات، والطموح للتعليم العالي.

ووفقاً للدراسات التي تم استعراضها أعلاه، يظهر أن سعة المدرسة مرتبطة مع مجموعة من النتائج السلوكية، والأكاديمية للطلاب؛ فالمدارس الصغيرة كانت نتائجها أكثر إيجابية في معظم الحالات، وكانت بيئة المدارس الصغيرة أكثر أماناً وتنظيماً، وارتفاعاً في تحصيل الطلاب العلمي، والمشاركة الفعالة في الأنشطة اللاصفية، وأعلى تقدير للذات.

3. سعة المبنى المدرسي، ومعدل التسرب

ثمة ارتباط بين سعة المدرسة، ومعدلات التسرب؛ فهناك علاقة طردية بين سعة المدرسة، ومعدلات تسرب الطلاب؛ حيث لوحظ أن المدارس الكبيرة كانت ذات معدلات عالية في التسرب؛ بسبب وجود مناخ اجتماعي أقل إيجابية على عكس المدارس الصغيرة؛ حيث كانت ذات مستويات أعلى في الحضور، وانخفاض معدلات التسرب.

وجاءت الوثيقة High Schools: Size Does Matter التي أعدها Thu Suong Thi Nguyen (2004)؛ لتدعم نتائج وثيقة School size and its Relationship to Achievement and Behavior، الممثلة في النتائج التالية:

1. وجود علاقة عكسية بين سعة المدرسة، والاختبارات التحصيلية (الرياضيات، واختبارات القدرة اللفظية).
2. زيادة التعلم في المدارس الصغيرة.

3. المدارس الصغيرة توفر خدمات طلابية تعليمية أفضل؛ من خلال توزيع أكثر إنصافاً في بيئات تعلم صغيرة.
4. المدارس الصغيرة تقلل الآثار السلبية للأوضاع الاجتماعية، والاقتصادية للطلاب.
5. المدارس الكبيرة تنتج بيئة اجتماعية أقل ايجابية، وأقل اندماجاً، وانتماءً اجتماعيّاً للمدرسة.
6. تواجه المدارس الكبيرة معدلات أعلى للتسرب.
7. المدارس الصغيرة قادرة على تقديم الدورات التي تتماشى - بشكل جيد - مع الأهداف الوطنية.
8. المدارس الصغيرة قادرة على تقديم دورات في المناهج الدراسية الأساسية في مجالات مختلفة؛ مثل: الرياضيات، والعلوم.
9. إمكانية ترتيب مواعيد للزيارات الميدانية بشكل أكبر في المدارس الصغيرة؛ نظراً لقلة عدد طلابها.
10. المدارس الصغيرة تراعَى فيها الفروق الفردية بين الطلاب بصورة أكبر من المدارس الكبيرة.
11. تكلفة المدارس الصغيرة أقل من تكلفة المدارس الكبيرة؛ من حيث تكاليف التشغيل، والصيانة.

وأوضحت وثيقة High Schools: Size Does Matter أن العدد الأمثل للطلاب في المدارس الثانوية للصفوف من 9- 12 هو 300 طالب؛ بحيث يكون هناك 75 طالباً لكل مرحلة.

تعقيب، ووجهة نظر:

تختلف خصائص الطلاب في المرحلة الثانوية عن خصائص الطلاب في المراحل الدراسية السابقة بأنها مرحلة إثبات للذات، وإظهار للقدرات الشخصية؛ لذا يكون الطلاب فيها اندفاعيين، ومتسرّعين، ومبالغين في ردة

الفعل؛ لذا ترى الباحثات ضرورة السعي إلى تصغير حجم المبنى المدرسي؛ لتقليل عدد الطلاب في المدرسة إجمالاً؛ فقلة عدد الطلاب في المدرسة يمكن أن يقلل من حدة الاشتباكات، وتكوين العصابات، وإمكانية السيطرة على تعاطي المخدرات ن أو التبغ، وغيرها من المشكلات التي تنشأ بين الطلاب في هذه المرحلة العمرية.

ويترتب على قلة عدد الطلاب في المدرسة قلة عددهم في الفصول الدراسية؛ مما يسمح للمعلم بالسيطرة عليهم، ومراعاة الفروق الفردية بينهم، والقدرة على مناقشة أسئلتهم، واستفساراتهم، وتوفير جو من الألفة بين الطلاب من ناحية، وكذلك بين الطلاب، وهيئة التدريس، والإدارة من ناحية أخرى؛ مما يؤدي إلى تقليل نسبة الغياب، والتأخير لكل من: الطلاب، والمعلمين، وحرصهم على التزام الدوام المدرسي.

من خلال الإيجابيات التي لوحظت عند تصغير سعة المبنى المدرسي في المرحلة الثانوية، والتي طُبِّقت في بعض الدول، يمكن عكس تجربتهم على الواقع الكويتي؛ للارتقاء بدور المرحلة الثانوية، ويمكن تطبيق ذلك؛ من خلال إنشاء مدارس ذات سعة صغيرة؛ بحيث لا يزيد عدد الطلاب فيها عن 300 طالب؛ حيث يكون هناك أكثر من مدرسة ثانوية في المنطقة السكنية.

ولا تقتصر إيجابيات تقليل السعة على الطلاب، والمعلمين فحسب؛ بل تمتد إلى أكثر من ذلك؛ حيث يمكن أن يؤدي توزيع الطلاب إلى عدة مدارس صغيرة في المنطقة السكنية الواحدة إلى توفير زيادة فرص العمل لهيئة التدريس، والإدارة، وتخفيف حدة الازدحام المروري.

ونظراً للتكاليف المادية العالية لبناء المدارس، يمكن أن تقسم المدرسة الثانوية الكبيرة الموجودة حالياً إلى مدرستين؛ مدرسة: للمرحلة الثانوية، ومدرسة: للمرحلة المتوسطة، وبالعكس بالنسبة لمدارس المرحلة المتوسطة.

ثالثاً: المكتبة المدرسية، ومصادر التعلم في المرحلة الثانوية

تؤدي المكتبة المدرسية دوراً مركزيّاً في التعليم؛ حيث توفر المعلومات التي تدعم التعلم في المدرسة، وتعزز تنمية المعرفة؛ من خلال الوصول إلى المعلومات، والتكنولوجيا المطورة.

إن هناك حاجة في جعل المكتبة المدرسية مواكبة للتطورات السريعة في مجال التكنولوجيا والطرق التي يتم فيها الوصول للمعلومات، واستخدام الكفاءات التي تساعد في ترسيخ الفهم والمعرفة العميقة.

وأشار - Nelson & McConachie في وثيقة: Space Matters: Designing a High SchoolLibrary for Learning(n.d.) - إلى أن المكتبة المدرسية في المرحلة الثانوية يجب أن تهدف – في المقام الأول – إلى جذب الطلاب، وثانياً تخزين المواد، وتستخدم المكتبة المدرسية؛ من أجل التعلم الأكاديمي الذي يعلم الطلاب كيفية الحصول على المعلومات، وتقييمها، واستخدامها؛ لإنتاج المعرفة.

1. عناصر تصميم المكتبة المدرسية الجديدة:

ذكر (Nelson & McConachie) أن هناك خمسة عناصر مستمدة من التغييرات في التعليم، والتكنولوجيا التي توجه التصميم الجديد، والمتجدد للمكتبة المدرسية في المرحلة الثانوية.

العنصر الأول: تصميم المكتبة المدرسية يجب أن يبدأ مع التعليم، والتعلم، وإنتاج المعرفة، وهو أكثر أهمية من جعلها مكاناً لتخزين المواد، وهذه الأهداف تقود معايير التقييم للمساحة المخصصة للكتب، والإعلام، والتكنولوجيا، والمحتوى الشبكي، والمكاتب؛ حيث إن طلاب المدرسة الثانوية في حاجة إلى مكان آخر غير الفصول الدراسية للقراءة، والكتابة، والتحدث؛ فالمكتبة هي مساحة العمل المثالي لذلك.

العنصر الثاني: يجب أن تدعم المكتبة طرقاً متعددةً للتعليم، والتعلم،

والهدف من ذلك هو جعل المساحات داخل المكتبة تسمح للطلاب بالعمل وحدهم في مجموعات مختلفة الحجم، وبهدوء، وتعاون مع - أو بدون - وجود المصادر، ومع- أو بدون - مساعدة، ويجب أن تكون المكتبة مرنة، وذات مساحات يمكن ترتيبها بسرعة؛ لاستيعاب الاستخدامات المختلفة في أي وقت، ومن خلال استخدام أثاث سهل النقل، ووحدات مخصصة للإضاءة.

العنصر الثالث: تطوير المقتنيات، ومناسبتها مساحة المكتبة؛ حيث يجب مراعاة الأولويات النسبية بين الكتب، والمصادر التي تساعد في تحديد عدد خزائن الكتب، وأجهزة الكمبيوتر، وموقعها، ومناسبة مساحة الجدار الأرفف بعد تحديد كمية الكتب.

العنصر الرابع: تسليم المحتوى الفكري، وبعض خدمات المكتبة؛ من خلال قواعد البيانات في الشبكات الإلكترونية؛ بدلاً من الوسائط المادية التي يجرى تخزينها داخل المكتبة.

إن جودة قواعد البيانات الإلكترونية ذات أولوية عليا؛ بسبب مناسبة المحتوى الإلكتروني محتويات المكتبة الورقية، والإلكترونية.

العنصر الخامس: يجب أن تكون المكتبة المدرسية جميلة، وملهمة؛ لجذب الطلاب، وذات مساحة كبيرة، وتسمح بدخول الضوء الطبيعي، وتحتوي على عوازل للصوت، وأن تكون في موقع يسهل الوصول إليه. ولا يوجد أي مكان آخر مثل المكتبة للجمع بين الطلاب، والتكنولوجيا، والمعلومات.



2. التطبيقات العملية للعناصر الخمسة:

ذكر كل من: Nelson & McConachie أن هناك مجموعة من التطبيقات العملية للعناصر الخمسة؛ وهي:

أ. التركيز على الطلاب:

المكتبة هي المكان الجيد لروح الطالب، وذهنه؛ فهي تشبع اهتمامات الطلاب، وتساعدهم في التركيز، وتوفر بيئة التعلم الهادئة؛ من خلال السمات التالية:

- وفرة الضوء الطبيعي.
- أن تكون مجهزة بالتكنولوجيا.
- توافر أماكن لأداء أنشطة متعددة، وأماكن لعرض الحصص الريادية، وورش العمل، ومحاضرات، وكذلك أعمال الطلاب.



ب. الأنشطة، والاتجاهات:

تحتاج مكتبات المدارس الثانوية مساحة لمجموعات صغيرة من الأفراد، ومجموعات متوسطة الحجم، وأحياناً مجموعات كبيرة جداً، وفي كثير من الأحيان يريد كل طالب أن يُترك وحده؛ من أجل القراءة، وكتابة البحوث، وتناول الطعام والشراب، فضلاً عن ضرورة توفير قاعة مؤتمرات ذات زجاج

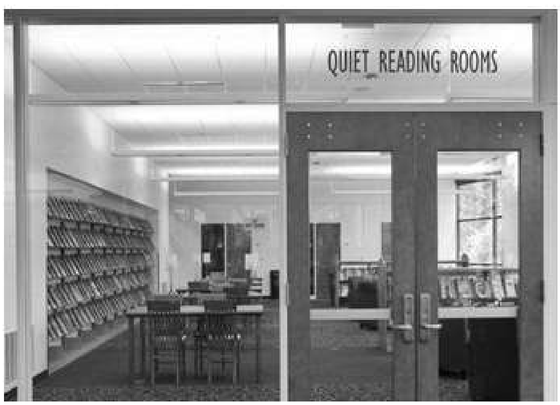
عازل للصوت؛ لاجتماع مجموعة صغيرة من الطلاب تتراوح بين: 2-5 طلاب؛ للتحدث والمناقشة هو أمر جيد، وأحياناً يفضّل ترتيب المكتبة لمجموعات كبيرة، ويجب أخذ هذه الاتجاهات في الحساب عند تصميم المكتبة المدرسية.

جـ. الإضاءة:

تؤدي النظم البيئية دوراً أساسيّاً في تطوير المكتبات الملهمة؛ فيجب أن تحتوي المكتبة على مناور، ونوافذ، تسمح بدخول ضوء النهار الطبيعي لها، فضلاً عن تنسيق الإضاءة الاصطناعية؛ لتناسب اختلاف مستويات إضاءة النهار.







د. التكنولوجيا:

يجرى تجهيز المكتبة المدرسية بالأجهزة السلكية، واللاسلكية، والمحتويات الورقية، والرقمية، وشاشات العرض.



هـ. التدفئة، والتهوية، والتكييف:

استخدام نظام ملائم للتدفئة، والتهوية، وتبريد كافة أنحاء المكتبة؛ هو من الأمور التي يمكن أن تعزز من دور المكتبة.

و. المواد:

تتطلب مرافق المكتبة المدرسية مواد دائمة مقاومة للتخريب سهلة الصيانة اقتصادية التكلفة؛ مثل: (السجاد العريض - أرضية مقاومة للبقع، وممتصة للصوت - جدران عازلة للصوت).

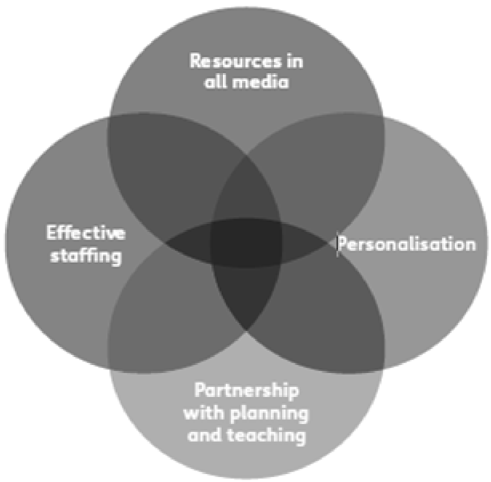
ز. الأثاث، والمعدات:

اختيار أثاث مناسب؛ بحيث يكون مرناً، ومريحاً، وأن تكون المكتبة مجهزة بكراسٍ مريحة للجلوس، ومكان خاص لاحتساء القهوة؛ حيث تساعد المكتبة في تعزيز المحورين: الاجتماعي، والأكاديمي.



3. أفضل الممارسات في تحسين المكتبة المدرسية، وتطويرها:

جاء في وثيقة (school libraries: A plan for improvement) التي أعدها كل من: National LiteracyTrust & Museums Libraries & Archives (n.d.)؛ أن هناك مبادئ، وثروة من الأدلة التي تثبت أفضل الممارسات في تطوير المكتبة المدرسية؛ موضحة بالشكل رقم (2) الآتي:



شكل رقم (2): أفضل الممارسات في تحسين المكتبة المدرسية، وتطويرها

Source: School libraries: A plan for improvement

أ. الموارد في وسائل الإعلام:

أثبتت الأدلة أن توفير المواد التي يقرؤها الطالب، ودمج التقنيات الجديدة يعدان العنصر الأكثر جاذبية؛ حيث زاد استخدام الطلاب المكتبة بنسبة 56.4 ٪، وأكدت هذه الوثيقة الحاجة إلى تكييف موارد الوسائل الإعلامية للمكتبة؛ لتتناسب مع اختلاف الخلفيات الاجتماعية، والاقتصادية، واختلاف الجنس، وتؤثر هذه الموارد في أنماط الاستهلاك الإعلامي، وأشكال الوصول إلى المعلومات، وكذلك تصرفات الطلاب، كما تتأثر مواقف القراءة بأعمارهم.

ب. التوظيف الفعّال:

وجدت اللجنة (National Literacy Trust)، واللجنة (Museums Librar-

ies & Archives)- من خلال الأدلة التي تلقتها بشأن أهمية مكتبة المدرسة، وقيمتها- أن هناك بيانات عن القوة المهنية التي تشهد على فاعلية دور أمين المكتبة لطلاب المرحلة الثانوية، ولاحظوا أن لأمناء المكتبة المدرسية تأثير إيجابي في كل من: التعليم، وتعلم الطلاب، وضرورة وجود علاقة بين المستويات المهنية لتأهيل أمناء المكتبة مع مستويات طلاب المرحلة الثانوية.

وتعتقد اللجنة أن مهارات أمناء المكتبة المدرسية هي الحاسمة لفتح إمكانات المكتبة المدرسية للطلاب؛ ولذا يتطلب منهم الحصول على تدريب مهني كاف يشمل فهماً أساسيّاً لإدارة المكتبات، والقراءة، إلى جانب الإلمام بمهارات التدريس، ودعم التعلم، وإدراك تنمية الطالب.

جـ. الشراكة مع التخطيط، والتدريس في المدارس، والمنظمات الخارجية:

يشعر عديد من أمناء المكتبة بمحدودية فاعلية خدمتهم؛ من جراء الأعمال الإدارية للمدرسة. وضمن خطط تنمية دور أمين المكتبة الذي يشكل تحدياً في بذل مزيد من الجهد؛ قدمت اللجنة الأدلة الآتية:

- تشجيع أمناء المكتبة المدرسية على تعزيز مفهوم القراءة من أجل المتعة، وتحويلها إلى معرفة.
- إعداد أمناء المكتبة؛ ليكون لهم دور في تقديم المناهج الدراسية.
- وضع تصور من قبل أمناء المكتبة لكيفية تهيئة المكتبة المدرسية؛ كمكان ثالث للدراسة بعد المنزل، والمدرسة.

وتبدأ الرؤية المستقبلية لأنشطة المدرسة مع تحقيق نتائج تعليمية فعالة، ونتائج المكتبة المدرسية الأساسية؛ هي: دعم محو الأمية، وتحفيز القراءة الممتعة، وتعليم الطلاب كيفية الوصول إلى المعلومات واستخدامها، وتمكين الشباب من اختيار أفضل مسارات الحياة.

وترتبط خدمات المكتبة ارتباطاً وثيقاًبخدمات المكتبات العامة؛ حيث تؤدي دوراً أساسيّاً في مساعدة المكتبات العامة في تحسين أدائها في دعم الشباب خارج أسوار المدرسة، مع توفير أفضل المكتبات.

د. التخصيص:

وهو من أهم القضايا التي صارت واضحة في المجتمع؛ من خلال الحاجة إلى التركيز أكثر على نتائج التعليم؛ للحصول على فهم أفضل لكيفية تعلم الطلاب، وتقديم المكتبة كمكان آمن مع المصادر المتاحة التي يمكن أن تستخدم في مجموعة متنوعة من الطرائق؛ لتلبية احتياجاتهم.

وهناك أمثلة من الأدلة المقدمة؛ حيث عالجت مكتبة المدرسة مجموعة من احتياجات الطلاب، كما كان لها دور أساس في تطوير الطريقة التي يتم التعامل بها مع الطلاب، وقد كشفت الحاجة إلى وضع برامج في المكتبة؛ لرفع مستوى الطلاب الضعاف الذين وجدوا صعوبة في الوصول إلى المعلومات المطلوبة.

4. أثر المكتبة المدرسية في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية

جاء في وثيقة :Impact of School Libraries on Student Achievement aReview of theResearch التي أعدها (onsdale2003)، أن هناك اتجاهات حديثة حول تأثير المكتبات المدرسية في تحصيل الطلاب العلمي؛ بسبب الانفجار في المعلومات، وتطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فضلاً عن تغيرات في الفلسفة، والممارسات التعليمية؛ بما في ذلك التركيز على مخرجات التعلم القائم على التحقيق، والممارسة المبنية على الأدلة، والمسؤولية المدرسية، والذي أدى إلى التغيرات في طبيعة أمين المكتبة، ودوره؛ نتيجة لهذه التطورات.

إن أهم عامل يؤثر في دور المكتبات المدرسية، وأمناء المكتبات فيما يتعلق بالتحصيل العلمي للطلاب؛ هو انفجار المعلومات، ولاسيما فيما يتعلق بالموارد الرقمية، وما هو متاح على شبكة الإنترنت؛ حيث صارت أكثر أهمية مما كانت عليه في الماضي.

ونظراً لأهمية المكتبة فهي توفر وصول أفضل للموارد، وتضمن تجهيزها بما يلزم من مهارات القراءة، وكتابة المعلومات؛ لكي يكون الطلاب قادرين

على الوصول إلى المعلومات، وتقييمها، واعترافاً ?كذلك - بالأهمية المتزايدة لمهارات القراءة، وكتابة المعلومات التي من شأنها تمكين الأفراد من التنقل بين كميات هائلة من المعلومات؛ حتى يكون باستطاعة الطلاب المشاركة في التعاملات اليومية، واستمرار تعلمهم؛ من خلال التشجيع على دمج مهارات المعلومات في المناهج الدراسية.

وقد ظهرت نتائج رئيسة حددت العلاقة الإيجابية بين المكتبات المدرسية، وتحصيل الطلاب في مشاركة الفلسفة التعليمية التي تركز على تحقيق التعلم، وتشمل تطوير منهجية المعلومات للطلاب، ومحو أمية المهارات، وتطوير طرائق التدريس في الفصول الدراسية؛ لحصول الطلاب على المعلومات بكفاية ومرونة، وبرامج القراءة النشطة التي تعزز مستويات أعلى من القراءة والفهم، وتنمية مفردات اللغةومهاراتها، وبرامج المكتبة المدرسية الناجحة التي تحدد توقعات واضحة، كما وُجد أن المكتبة المدرسية تؤثر في سمات شخصية الطلاب التي لها دور في زيادة تعلم الطلاب؛ مثل: الثقة بالنفس، والتحفيز.

وتهدف هذه النتائج إلى تعزيز مزيد من الاعتراف بالدور المهم الذي تؤديه المكتبات المدرسية في تحصيل الطلاب، ونتيجةً لهذا الدور الفعال في زيادة تحصيل الطلاب؛ فقد أدى ذلك إلى التواصل بين الآباء، وأمناء المكتبة؛ لمعرفة مدى التأثير الذي أحدثته المكتبة المدرسية في تعليم أبنائهم.

كما توصلت وثيقة Impact of School Libraries on Student Achieve-ment: aReview of theResearch إلى أن هناك تأثيراً إيجابيّاً للمكتبات المدرسية؛ من خلال:

1. تقوية برامج المكتبة؛ عن طريق تمويل الموارد التي تؤدي إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب بغض النظر عن مستواهم الاقتصادي، والاجتماعي، والتعليمي.
2. ربط موارد المكتبة المدرسية بشبكة الحاسب في الفصول الدراسية، والمختبرات.

3. علاقة التعاون بين معلمي الفصول الدراسية، والمكتبات المدرسية؛ لما لها من تأثير كبير في التعلم؛ خاصة فيما يتعلق بالتخطيط للوحدات التعليمية، وتطوير جمع الموارد، وتوفير التطوير المهني للمعلمين.
4. تشجيع المكتبة المدرسية على القراءة؛ فالقراءة الطوعية الحرة هي أفضل مؤشر للفهم، وزيادة المفردات، ونمو القدرة النحوية اللازمة للتهجي، وأسلوب الكتابة.
5. توفير استعارة الكتب من المكتبة المدرسية؛ بما يقوي العلاقة بين القراءة، والإنجاز.
6. دمْج برنامج محو الأمية المعلوماتية في المناهج الدراسية؛ بما يحسن من إتقان الطلاب المحتوى، والمعلومات، والمهارات.
7. تعاون المكتبات المدرسية مع المكتبات العامة؛ لما له من أثر إيجابي في تحصيل الطلاب.
8. احترام الذات لدى الطلاب، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، والشعور بالمسؤولية فيما يتعلق بتعلمهم.
9. إسهام أمناء المكتبة المدرسية في إكساب الطلاب مهارات القراءة، وكتابة المعلومات؛ وخاصة لدى الطلاب الضعاف.

5. كيف سيكون شكل المكتبة المدرسية في المستقبل؟

احتوت وثيقة A School Libraries Futures Project - School libraries 21C (2010)، على نظرة للمكتبات المدرسية في المستقبل، تم التوصل فيها إلى مجموعة من المبادئ التي يعتمد عليها تصميم المكتبة المدرسية، وتشمل هذه المكتبة ما يلي:

- مرفق يمتاز بتصميم، يسمح بالخصوصية، وإضفاء الطابع الشخصي للتعلم؛ حيث إن المساحة تتطور، وتتحول على أساس احتياجات الأفراد، والجماعات الصغيرة، والفصول الكاملة، وتسمح هذه المرونة في تصميم المرفق بخلق جو، يشجع على التعلم التعاوني بين الطلاب، والمعلمين.

- توفير بيئة تعلم مختلطة تحتوي على مساحات تعلم مادية (الكتب، والوثائق، وغيرها)، ومساحات التعلم الرقمية؛ لتلبية أفضل الاحتياجات للطلاب، والمعلمين، وأولياء الأمور على السواء في المدرسة، أو في المنزل، أو عن طريق الاتصال عبر الهاتف.

إن التعاون بين الطلاب، والمعلمين، وأمناء المكتبة، والمعلمين المتخصصين بعد انتهاء الدوام المدرسي يمكن أن يوفر بيئة تواصل فكري طوال اليوم على مدار الأسبوع.

- تعد المكتبة مركزاً للتعلم يركز- أساساً- على بناء القدرات؛ للمشاركة في تعزيز العطاء، والتفكير بشكل خلّاق، ويساعد في عملية بناء الفهم، والمعرفة؛ من خلال المعلومات التي تدور على طرح أسئلة ذات مغزى، وكذلك تقييم جودة الأفكار في مصادر المعلومات، وبناء الأفكار الخاصة، وصقلها، ودراسة المتطلبات، والأدلة، والحجج، ووجهات النظر، مع تفسير الأفكار، وتمثيلها بالطرائق المناسبة؛ سواء أكانت شفهية، أم مكتوبة، أم مهارات غير لفظية؛ بما في ذلك وسائل الإعلام المتعددة، والتكنولوجيا؛ أي: أن المكتبة يمكن أن تركز عنايتها أكثر على مستويات التفكير العليا؛ مثل: التحليل، والتركيب، ونظام حل المشكلات.

- مكتبة المدرسة ليست مجرد مركز للحصول على المعلومات، ولا لإنتاج المعرفة فحسب؛ وإنما هي مساحة تعلم فريدة من نوعها؛ فهي مركز ابتكار للتعلّم؛ حيث يشارك المعلمون، وأمناء المكتبة في تصميم خلّاق لخبرات تعلم؛ عن طريق الاختبار، وتجربته، وتجريب المعلومات، والأدوات اللازمة لتحقيق أفضل نتائج معرفية للطلاب.

- أن تكون المكتبة مركزاً يدعم التعلم الأدبي؛ حيث يصير الطلاب منغمسين في استكشاف فوائد القراءة الشخصية، وتطوير ممارسات القراءة الطوعية؛ فللمكتبات المدرسية دور أساس داخل المدرسة لدعم تعلم المعلمين والطلاب، وتيسيره.

والمكتبة المدرسية من أهم المرافق التي تدعم أهداف التعلم؛ فالتعلم في مكتبة مدرسة المستقبل يركز على تحقيق الاستكشاف، والإبداع، وتحدي الطلاب للبحث على نطاق تعاوني واسع، ومخطط له، وتستند برامج مكتبة مدرسة المستقبل إلى أسس التفاهم بين المعلمين، وأمناء المكتبة؛ بحيث يعملون معاً؛ لتحديد صعوبات التعلم، ووضع خطة للتدخلات التعليمية عند وقت الحاجة، ثم اقتراح إضافة بعض الممارسات؛ من خلال التعاون مع الموظفين؛ لتحديد المهام، وإيجاد النماذج الصحيحة؛ لتشمل تقنيات تشجع مهارات التفكير؛ نظراً لاحتواء المكتبة على مساحات لعقد المؤتمرات، ومناقشة الكتب، والمناظرات، وغيرها؛ بما يعزز دور المكتبة؛ بوصفها الرائدة في التعلم، ومحو الأمية.

تعقيب، ووجهة نظر:

نظراً للدور البارز الذي تؤديه المكتبة المدرسية في الارتقاء بمستوى الطلاب التحصيلي، والتعليمي؛ وخاصة في المرحلة الثانوية، وفاعلية دور أمين المكتبة في تطوير خدمات المكتبة، وتشجيع الطلاب على القراءة الممتعة من أجل المعرفة؛ ترى الباحثات أهمية تفعيل دور المكتبات المدرسية في المرحلة الثانوية؛ حيث يقتصر دور المكتبة في دولة الكويت ?حالياً - على مجرد الاطلاع على مصادر المعلومات في بعض الأحيان، وغالباً ما تكون مهملة من قبل الطلاب.

ولتفعيل دور المكتبة المدرسية في زيادة المعرفة، والتحصيل؛ يفضل أن تكون المكتبة في مكان مناسب، يسهل الوصول إليه بالنسبة للطلاب والمعلمين، وأن تحتوي على قاعات دراسية للقراءة والكتابة، وقاعة مؤتمرات، تسمح باجتماع مجموعات صغيرة من الطلاب يتراوح عددهم من: 2 - 5؛ للتحدث، والمناقشة.

ولابّد من وجود قسم يحتوي على التقنيات الجديدة؛ مثل: أجهزة حاسوب ذات قاعدة بيانات مرتبطة بشبكة الإنترنت، وأجهزة عرض يمكن أن تستخدم؛ كقاعة دراسية بديلة للفصل الدراسي، أو كقاعة اجتماعات لهيئة التدريس أو الطلاب، كما يمكن أن تتوافر في هذه القاعة أقراص مدمجة

تحتوي على بعض مصادر المعلومات، وفيديوهات تعليمية تخدم المواد التعليمية للمرحلة الثانوية، وتكون أجهزة الحاسوب متصلة مع الأجهزة الموجودة في الفصول، والمختبرات.

ولا يمكن تطوير إمكانات المكتبة في دولة الكويت إلا من خلال تفعيل دور أمين المكتبة، وتطويره. . ولابد من وضوح الرؤية لديه؛ فمن خلال الوثائق التي تم الاطلاع عليها؛ وجد أن لأمين المكتبة دوراً أساسيّاً في تشجيع الطلاب على القراءة، والكتابة، وكيفية الوصول إلى المعلومات، واستخدامها.

وتتطلب تنمية دور أمين المكتبة إلحاقه بدورات تدريبية في كيفية التعامل مع طلاب المرحلة الثانوية، وكيفية رفع مستوى الطلاب التعليمي؛ من خلال توفير مصادر المعلومات المهمة لهذه المرحلة، وإعداد برامج مختلفة؛ مثل: القراءة النشطة التي تعزز مستويات أعلى من القراءة، والفهم، وبرامج لرفع مستوى الطلاب الضعاف الذين وجدوا صعوبة في الوصول إلى المعلومات المطلوبة، وبرامج تعليم الطلاب أسلوب الكتابة.

ويمكن أن يقدم أمين المكتبة برنامجاً تدريبيّاً للمعلمين على كيفية الوصول إلى المعلومات بكفاية، ومرونة، وكذلك برامج تساعدهم في تحفيز الطلاب على البحث، والقراءة.

ونتيجة لما ذُكر من أهمية المكتبة، ودور أمين المكتبة سيتم الارتقاء بمستوى الطلاب التعليمي، وتحصيلهم الدراسي؛ بما سيسهم في تشجيع أولياء الأمور أبناءهمعلى زيادة استخدام المكتبة المدرسية، والإسهام في تطويرها.

مراجع الفصل السادس

- مصلوخ، محمد (2001). أثر تجربة الفصل الثابت والتلميذ المتحرك على تحصيل وسلوكيات تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. المملكة العربية السعودية.
- AEU Victorian Branch (2014) . Class size research . Australian Education Union. Australia.
- Dyck, J (2009). " iTunes university and the classroom: Can podcasts replace professors? Computers & Education " , In Lisa,J. and Jeremy,R. (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. A dissertation for the degree of doctor of education. Kentucky.
- Hay, L & Todd, R (2010). A School Libraries Futures Project - School libraries 21C.
- Johnson,L & Renner,J (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: student and teacher perceptions, questions and student achievement. A dissertation for the degree of doctor of education. Kentucky.
- Lonsdale,M (2003) . Impact of School Libraries on Student Achievement: a Review of the Research . Australia .
- National Literacy Trust & Museums Libraries & Archives . (n.d.) . School libraries: A plan for improvement . London.
- Nelson, B & McConachie, L .(n.d.) . Space Matters: Designing a High School Library for Learning .
- Nguyen.T (2004) . High Schools: Size Does Matter . Texas .
- Public Schools of North Carolina (2000) . School size and its Relationship to Achievement and Behavior . USA .
- Schmidt, S & Ralph, D (2014). The flipped classroom: A Twist on teaching .The Clute Institute International Academic Conference, texas.

الفصل السابع

ظاهرة غياب الطالبات في نظام التعليم الثانوي الموحَّد في دولة الكويت دراسة تحليلية

إعداد: كوثر جعفر الغريب، د. غازي عنيزان الرشيدي

الفصل السابع

ظاهرة غياب الطالبات في نظام التعليم الثانوي الموحَّد

في دولة الكويت: دراسة تحليلية

مقدمة

لقد صار من المسلمات التربوية القول: إن التعليم هو أساس نهضة الأمم، وتقدمها، وتحقيق التنمية الشاملة، والمستدامة؛ ومن هنا تتسابق كافة الدول - المتقدمة منها، والنامية - إلى العناية بأمور التعليم، وقضاياه، ورصد المشكلات، والتحديات التي تواجهه، ودراستها، والعمل الجاد؛ من أجل التصدي لها، والتغلب عليها؛ حتى يتمكن النظام التعليمي من أداء رسالته المنشودة في تحقيق التقدم، والتنمية.

وعليه؛ فقد انصبت عناية عديد من الدراسات، والبحوث التربوية على استكشاف تلك المشكلات، والتحديات، والتصدي لها بالبحث العلمي؛ لتقديم الحلول، والمقترحات المناسبة للتعامل معها.

ولَمَّا كانت مرحلة التعليم الثانوي تُعد حلقة وسطى بين التعليم الأساسي، والتعليم الجامعي، وتضم طلاباً في مرحلة عمرية حساسة لذاتها، ولما حولها، فضلاً عن كونها مرحلة إعداد الطلاب؛ لمواصلة تعليمهم الجامعي؛ فقد حظيت هذه المرحلة - في عديد من النظم التعليمية - بعناية خاصة من كافة جوانبها، ومكوناتها (أحمد، وسليمان، 2001).

والنظام التعليمي - بحكم طبيعته - يُشكِّل بنية ترابطية؛ حيث تتأثر كل

مرحلة فيه بما سبقها، وتؤثر في المرحلة التالية إياها؛ وهكذا يمكن لمشكلة تعليمية بعينها أن تستمر، وتتفاقم مع الطلاب من مرحلة إلى أخرى؛ فتتعاظم آثارها، ونتائجها(شامي، والجلال، 1979).

وتشير الكتابات التربوية إلى أن أحد أهم المشكلات التعليمية التي تواجه النظام التعليمي في دولة الكويت في الآونة الأخيرة؛ هي غياب الطلاب بصفة عامة، وغياب الطالبات على وجه الخصوص (عطوان، وحماد، والبهبهاني، 2009). وقد ازدادت الشكوى من غياب طلاب المرحلة الثانوية؛ لتتحول إلى ظاهرة تستدعي التوقف حيالها، وتعرف طبيعتها، والكشف عن أسبابها؛ سعياً نحو البحث عن الحلول الناجعة للتصدي لها، ومواجهتها.

مشكلة الدراسة

لقد صار غياب الطلاب عن المدارس ظاهرة اجتماعية عامة، بعد أن كانت - ولعديد من السنوات - تُمثِّل حالة فردية محدودة، لدرجة صار معها غياب الطلاب هو القاعدة، والحضور هو الاستثناء (التركي، 2014)، وتزداد هذه الظاهرة وضوحاً، وتتزايد عدداً بين الطالبات؛ الأمر الذي يتطلب دراستها بطريقة علمية؛ ومن هنا تحددت مشكلة الدراسة في محاولة الكشف عن واقع ظاهرة غياب الطالبات، والعوامل المسببة إياها من وجهة نظر الطالبات أنفسهن؛ من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما طبيعة ظاهرة غياب الطالبات في المرحلة الثانوية؛ كما تتبدى في الواقع من وجهة نظر الطالبات؟

(2) ما العوامل التي تقف وراء ظاهرة غياب الطالبات من وجهة نظرهن؟

(3) هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين غياب الطالبات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى بلوغ الأهداف الآتية:

1- الكشف عن نسبة الطالبات اللاتي يتغيبن عن المدرسة، والأيام التي يكثر فيها الغياب.

2- العوامل المسببة ظاهرة غياب الطالبات من وجهة نظرهن.

3- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في التصدي لتلك الظاهرة، والحد منها.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أنها تتصدى لمشكلة تعليمية، ومجتمعية مهمة، ومؤثرة؛ لما لها من تداعيات سلبية على النظام التعليمي في دولة الكويت، كما أنها تأتي؛ استجابة للأصوات التي تعالت في السنوات الأخيرة بضرورة دراستها، ومواجهتها؛ ومن ثم فالدراسة تُمثل محاولة لتقديم العون للمسؤولين، وصناع القرار في نظامنا التعليمي.

حدود الدراسة

بناءً على ما تقدَّم، وضِعَت حدود الدراسة؛ كما يلي:

1- الحدود البشرية: إجراء الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية.

2- الحدود الجغرافية: اختيار منطقة حَوَلِّي التعليمية.

3- الحدود الزمانية: تطبيق الأداة في الفصل الأول من العام الدراسي 2014 / 2015.

الدراسات السابقة

تناول عديد من الدراسات موضوع غياب الطلاب من المدارس؛ فقد بينت دراسة "بدران" (2001) أن هناك عدة أسباب تؤدي إلى انقطاع طلاب الصف

الثالث الأخير من المرحلة الثانوية في "مصر" عن الذهاب للمدرسة قرب نهاية العام الدراسي؛ ذكر منها: عدم متابعة إدارة المدرسة عملية الحصر الدقيق للغياب، وانتشار ظاهرة الكتب الخارجية الميسرة التي تُغني الطلاب عن الحضور، وسعي كثير من المعلمين إلى الانتهاء من المنهج من دون مراجعته، وتنفير بعض المعلمين الطلاب من الحضور إلى المدرسة، والسخرية ممن يحضرون، وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي يراها الطلاب بديلاً عن الذهاب للمدرسة، وسبيلاً للحصول على المجموع الأكبر.

وكشفت الدراسة التي أجراها كل من: " سليمان، وأحمد" (2001) عن أن أسباب غياب الطلاب - من وجهة نظرهم - تتوزع على أربعة محاور: أسباب تتعلق بالطلاب، وأسباب تتعلق بالأسرة، وأسباب تتعلق بالمدرسة، وأخيرا أسباب تتعلق بالمعلمين. وفيما يتعلق بالأسباب الخاصة بالطلاب؛ فكانت: عدم شعورهم بجدوى الحضور؛ وخاصة بعد الانتهاء من المقررات، وأن الدروس الخصوصية تُقدِّم بديلاً يُغني عن الحضور. أما الأسباب المتعلقة بالأسرة؛ فجاء أبرزها: تأثير المشكلات الأسرية في انتظام الطلاب. أما عن الأسباب المتعلقة بالمدرسة؛ فالطلاب يرون أنهم لا يستفيدون من الحضور، وأن طول المقررات الدراسية، وطول اليوم الدراسي يدفعان إلى الغياب. وأما عن الأسباب المتعلقة بالمعلمين؛ فالطلاب يرون أن كثيراً من المعلمين لا يشرحون بشكل جيد؛ كما هو الحال في الدروس الخصوصية، فضلاً عن غيابهم المتكرر.

وأشارت نتائج دراسة كل من: Audas & Willms (2001) - التي أجريت في كندا - أن ضعف التحصيل الدراسي، وسلوك الطلاب المشاكس، وانخفاض المستويات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للطلاب، وعدم عناية المعلمين بمشكلاتهم، فضلاً عن تأثير جماعة الرفاق، والمناخ المدرسي؛ من أهم أسباب غياب الطلاب، وتسربهم من المدارس.

وتناولت دراسة "علوي، والقرني" (2002) أسباب غياب طلاب المرحلة الثانوية في الأسبوع الأخير من الدراسة، وقبل كل إجازة، وبعدها، وأشارت

إلى أن هناك أسباباً تتعلق بالبيئة المدرسية، تتمثل في عدم وجود برامج مشوقة تجعل الطلاب يحضرون للمدرسة، وتأثرهم بما يجري في المدارس الأخرى؛ من حيث كثرة الغياب، وعدم الانتظام. كما أشارت الدراسة إلى أن هناك أسبابا تتعلق بالعوامل الأسرية، تتمثل في قناعة الأسرة بأهمية حصول أبنائهم على إجازة قبل امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وضعف ثقتها في قدرة المدرسة على إفادة الطلاب خلال هذه الفترة، ومعرفتهم أن الأبناء لن يعاقبوا على غيابهم، فضلاً عن تشجيع بعض المعلمين الطلاب على الغياب.

كما أكدت الدراسة - في نتائجها - أن هناك أسبابا مرتبطة بالطلاب، تتمثل في معرفتهم أنهم لن يعاقبوا على غيابهم، وعدم وجود إجازة معتمدة، واعتيادهم الهروب من المدرسة خلال هذه الفترة، وتقليدهم بعض الزملاء والأقران، والإرهاق من طول الفصل الدراسي، والاتفاق مع الأصدقاء على الغياب، وعدم وجود حوافز تُشجع على الحضور، وأخيراً الاعتماد على الدروس الخصوصية؛ كبديل كاف.

كما أشارت دراسة Gassama & Kritsonis (2006) إلى أن من أسباب التسرب، والغياب: تأثير جماعة الرفاق والأقران، وضعف معدلات التحصيل الدراسي في المدرسة، وتأثير انخفاض المستوى التعليمي للوالدين، والتفكك الأسري، وفشل أحد أعضاء الأسرة في الدراسة.

وأوضحت دراسة كل من: M. John , J. John & Karen (2006) أن من أهم أسباب التسرب: عدم العناية بالطلاب في الفصول الدراسية، وغيابهم المتكرر؛ مما يعني ضياع عدد كبير من الدروس، وقضاء وقت طويل مع الطلاب، أو الأشخاص غير المعنيين بالدراسة، وإعطاء الحرية الزائدة للطلاب، والفشل الدراسي لدى بعض منهم.

وقد بينت دراسة كل من: "عطوان، وحماد، والبهبهاني" (2009) أن أسباب انقطاع طلاب الصف الثاني عشر - في غزة - عن الذهاب إلى المدارس يرجع إلى مجموعة من الأسباب، صُنِّفَت في ستة مجالات: مجال

يتعلق بالطلاب؛ ويتمثل في: الاستعداد للاختبارات، والاعتماد على الدروس الخصوصية، وسوء العلاقة مع المعلمين والزملاء. ومجال يتعلق بالمعلم؛ ويشمل: نمطية طريقة التدريس، وصرامة المعلم، وقسوته.

ومجال يتعلق بالإدارة المدرسية ممثلا في: ضعف المساواة في التعامل مع الطلاب، وتدني مستوى الخدمات الإرشادية المقدمة لهم، والنظر إلى البيئة المدرسية على أنها لا تشجع على الحضور. أما المجال الرابع فكان يتعلق بالأسرة؛ من حيث: تدني مستوى مراقبة الأسرة غياب أبنائها، وقصور فهم الأسرة الدور الأساس للمدرسة. وجاء المجال الخامس متعلقاً بالمناهج الدراسية؛ من حيث: طول المقررات وصعوبتها، وقلة الاعتماد على الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم.

بينما تناول المجال الأخير العوامل المتعلقة بالمجتمع؛ والتي جاء في مقدمتها: الرهبة المتأصلة في نفوس الطلاب من اختبار الثانوية العامة، وأهمية الاستعداد له، ونظرة المجتمع المتدنية للمدرسة وأدوارها، وندرة الوظائف المتاحة للخريجين.

وأوضحت دراسة "الحنصالي" (2010) أن أسباب غياب الطلاب عن المدرسة في المملكة المغربية، تنقسم إلى عدة محاور؛ منها ما يتعلق بالطالب نفسه؛ من حيث: اختلاف القدرة، والميول لدى كل طالب في تقبل العمل المدرسي من عدمه، ومنها ما يتعلق بالمدرسة؛ من حيث: عدم سلامة النظام المدرسي، وتأرجحه بين الصرامة والقسوة، وسيطرة العقاب؛ كوسيلة للتعامل مع الطلاب، وشعور الطلاب بعدم إيفاء التعليم بمتطلباتهم الشخصية، والاجتماعية. أما العوامل الأسرية فتمثلت في: اضطراب العلاقات الأسرية، وضعف عوامل الرقابة، والضبط الأسري؛ إما بسبب الثقة الزائدة في الأبناء، أو الإهمال، والانشغال عنهم.

وفي دراسة أجراها مكتب التربية والتعليم غرب المدينة المنورة (2011) تناولت ظاهرة غياب الطلاب قبل الاختبارات، والإجازات، وبعدها؛

أوضحت نتائجها أن أسباب غياب الطلاب تعود إلى عدة عوامل؛ منها ما يتعلق بالبيئة المدرسية؛ ممثلاً في: عدم وجود برامج مشوقة تجعل الطلاب يحضرون للمدرسة. ومن الأسباب ما يرجع إلى الأسرة؛ مثل: القناعة الراسخة لديها بأهمية الإجازة قبل امتحانات نهاية الفصل الدراسي، وضعف ثقتها في قدرة المدرسة على إفادة الطلاب في هذه الفترة. أما الأسباب الذاتية التي تخص الطلاب ذواتهم؛ فكانت: إدراك الطلاب أنهم لن يعاقبوا على غيابهم، وأن الإجازة الممنوحة لهم غير كافية، والإرهاق الذي أصابهم جراء طول الفصل الدراسي، والاتفاق مع الأصدقاء وجماعة الرفاق على الغياب، والاعتماد على الدروس الخصوصية؛ كبديل تعويضي كاف.

وكشفت دراسة كل من: "أبو سنينة، وخاطر، والشريدة، وعليوة، ويعيش" (2012) أن من أهم الأسباب المؤدية إلى غياب الطلاب قبل الأعياد، والإجازات الرسمية، وبعدها: الاتفاق الجماعي على الغياب من قبل الطلاب، وعدم عناية المعلمين بالحضور والغياب، وتساهلهم في ذلك، وأن حضور الطلاب في هذه الأيام يجلب لهم السخرية، والاستهزاء من قِبل المعلمين، والزملاء.

ويتضح مما سبق أن قضية الغياب المدرسي نالت عناية كبيرة من الباحثين، والمعنيين بالشأن التربوي، كما تعددت، وتنوعت الأسباب التي تقف وراء هذه الظاهرة؛ والتي يمكن تصنيفها - وفقاً لما تقدَّم - إلى ثلاثة محاور: أسباب تتعلق بالمدرسة وبيئة التعلم، وأسباب تتعلق بالأسرة والمجتمع، وأسباب تتعلق بالطالب نفسه؛ ومن هنا، فالدراسة الحالية - كما سبق التبيان - تسعى إلى تعرف هذه الظاهرة، والأسباب التي تقف وراءها من وجهة نظر الطالبات.

منهجية البحث

- **مجتمع الدراسة، والعينة:**

بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة الممثل في طالبات المرحلة الثانوية في منطقة حولي التعليمية 5767 طالبة، وُزِّعَت الاستبانة على عينة عشوائية منهن بلغت 600 طالبة من جميع مدارس البنات الثانوية الحكومية- بما يعادل 10٪ من إجمالي مجتمع الدراسة ?استُرجِعَت منها 558 استبانة، والجدول رقم (1) الآتي يوضح أسماء المدارس، وعدد أفراد العينة في كل مدرسة:

جدول رقم (1): خصائص أفراد العينة

م	اسم المدرسة	الصفوف			المجموع	النسبة
		العاشر	الحادي عشر	الثاني عشر		
1	ماريا القبطية الثانوية بنات	23	26	3	52	9.3
2	أمامة بنت بشر الثانوية بنات	25	14	15	54	9.7
3	السالمية الثانوية بنات	23	25	13	61	10.9
4	سلوى الثانوية بنات	18	18	23	59	10.6
5	الجابرية الثانوية بنات	0	27	20	47	8.4
6	مشرف الثانوية بنات	18	22	17	57	10.2
7	فاطمة الصرعاوي الثانوية بنات	37	23	-	60	10.8
8	25 فبراير الثانوية بنات	-	40	20	60	10.8
9	خالدة بنت الأسود الثانوية بنات	23	26	-	49	8.8
10	بيان الثانوية بنات	39	20	-	59	10.6
المجموع		206	240	112		
النسبة		36.9	43.0	20.1	558	100

- **منهج الدراسة، وأداتها:**

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يتناول واقع ظاهرة الغياب بين الطالبات بمدارس التعليم العام بدولة الكويت؛ من خلال توزيع أداة الدراسة؛ المكونة من (21) بندا؛ موزعة على ثلاثة محاور؛ المحور الأول: حجم ظاهرة الغياب؛ ويتضمن 5 بنود، المحور الثاني: الأسباب المدرسية المرتبطة بغياب الطالبات؛ ويتضمن 9 بنود، والمحور الثالث: الأسباب المرتبطة بالطالبات؛ ويتضمن 7 بنود، فضلا عن سؤال مفتوح، وقد تم الإفادة من دراسة مكتب التربية والتعليم غرب المدينة المنورة في أثناء تصميم أداة البحث.

- **صدق الاستبانة، وثباتها:**

أ - صدق المحكمين:

جرى التحقق من صدق الاستبانة؛ من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من بين الأساتذة المتخصصين في كلية التربية - جامعة الكويت، فضلاً عن المختصين بالشأن التربوي في دولة الكويت؛ للتأكد من سلامتها العلمية: صياغة، ومضموناً، فضلاً عن تحقيقها الغرض الذي وُضعت من أجله، وإبداء مايرونه مناسباً من تعديلات. وعليه، صوِّبت الاستبانة، وعُدِّلت في ضوء المقترحات التي وردت من المحكمين.

ب - صدق التكوين:

جدول رقم (2): معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية،
وكل محور من محاور الاستبانة (ن = 558)

أسباب الغياب المرتبطة بالطالبات	الأسباب المدرسية لغياب الطالبات	حجم ظاهرة الغياب بالمرحلة الثانوية	
**0.831	**0.781	**0.634	الدرجة الكلية

يوضح الجدول رقم (2) قيم معاملات الارتباط بين الدرجة في كل محور من محاور الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة ككل، عند مستوى دلالة أقل من0.01، وقد بلغ أقل ارتباط (634) بمحور حجم ظاهرة غياب الطالبات بالمرحلة الثانوية، والدرجة الكلية للاستبانة، في حين بلغ أكبر ارتباط (0831) بين محور أسباب الغياب المرتبطة بالطالبات، والدرجة الكلية للاستبانة؛ وبذلك يمكن اعتبار الاستبانة صالحة للتطبيق.

جـ - الثبات:

حُسب ثبات الاستبانة؛ من خلال تطبيقها على العينة المختارة التي بلغ عدد أفرادها 558 طالبة؛ باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة التجزئة النصفية.

جدول رقم (3):حساب الثبات بمعامل ألفا، والتجزئة النصفية

(طريقة سيبرمان - بروان) لمحاور الاستبانة (ن = 558)

الاستبانــــة	عدد البنود	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
حجم ظاهرة الغياب بالمرحلة الثانوية	5	0.516	0.498
الأسباب المدرسية لغياب الطالبات	9	0.534	0.333
أسباب الغياب المرتبطة بالطالبات	7	0.694	0.619
الاستبانة ككل	21	0.748	0.696

وتبين نتائج الجدول رقم (3) تمتع فقرات الاستبانة ككل بدرجة ثبات مقبولة، بلغت (0.748).

- **المعالجة الإحصائية:**

استُخدِمَت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئـوية، وتحليل التبـاين الأحـادي ANOVA في عـمليـة تحليل المعلومات.

نتائج الدراسة الميدانية

السؤال الأول: ماطبيعة ظاهرة غياب الطالبات في المرحلة الثانوية؛ كما تتبدى في الواقع من وجهة نظر الطالبات؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة حُسِبَت التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة، والجدول الآتي يظهر النتائج الخاصة بالمحور الأول:

جدول رقم (4): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لبنود المحور الأول

م	العبـــــارة	درجات الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	معترض	معترض بشدة			
1	تتغيب الطالبات كثيرا من (5 إلى 10 أيام في الشهر)	87	120	189	125	37	3.17	1.141	4
		15.6	21.5	33.9	22.4	6.6			
2	يكثر غياب الطالبات قبل العطلات، والإجازات.	245	171	82	44	16	4.05	1.077	1
		43.9	30.6	14.7	7.9	2.9			
3	قلت ظاهرة الغياب هذا العام بعد تخصيص درجات للحضور.	88	175	147	87	56	3.27	1.201	3
		15.9	31.6	26.6	15.7	10.1			
4	تتغيب الطالبات عن الحصص الدراسيـــة في أثناء الدوام	52	85	164	162	87	2.73	1.179	5
		9.5	15.5	29.8	29.5	15.8			
5	تتغيب الطالبات كثيرا بعد أداء امتحانات الفترات.	127	150	128	101	49	3.37	1.260	2
		22.8	26.9	22.9	18.1	8.8			
	المحور ككل						3.30	0.686	

لم تُحتسَب البيانات الناقصة عند تحليل النتائج.

يتضح من الجدول أن ثلاثة أرباع أفراد العينة 74,5٪ وافقن على أن غياب الطالبات يكثر قبل العطلات، والإجازات، كما أن نصف أفراد العينة وافقن على أن الطالبات يتغيبن كثيرا بعد أداء امتحانات الفترات، وإن كن يرين - كذلك - أن ظاهرة غياب الطالبات قد قلت هذا العام بعد تخصيص

درجات للحضور، وأكثر من ثلث أفراد العينة 37,1٪ رأين أن الطالبات يتغيبن كثيرا. وأن أغلبيتهن لا يوافقن على أن الطالبات يتغيبن عن الحصص الدراسية في أثناء الدوام المدرسي.

السؤال الثاني: ما العوامل التي تقف وراء ظاهرة غياب الطالبات من وجهة نظرهن؟

أ - أسباب تتعلق بالمعلم:

جدول رقم (5): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثاني (الأسباب المدرسية)

م	العبارة	درجات الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	معترض	معترض بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
6	ضعف متابعة إدارة المدرسة الطالبات الغائبات من بداية العام الدراسي.	81	67	136	196	107	2.57	1.193	9
		9.2	12.0	24.4	35.2	19.2			
7	عدم جدية بعض المعلمين في أداء الحصص.	115	112	134	113	84	3.11	1.349	5
		20.6	2.1	24.0	20.3	15.1			
8	عدم وجود برامج مشوقة، تجعل الطالبات يحضرن إلى المدرسة	298	106	80	46	27	4.08	1.201	1
		53.5	19.0	14.4	8.3	4.8			
9	قلة البرامج التوعوية في المدرسة التي توضح مضار الغياب.	103	130	171	104	4.3	3.26	1.190	2
		18.7	23.6	31.0	18.9	7.8			
10	إيحاء بعض المعلمين للطالبات بعدم جدوى الحضور للمدرسة.	56	71	149	161	114	2.63	1.232	8
		10.2	12.9	27.0	29.2	20.7			
11	تسليم جدول الاختبارات في وقت مبكر.	149	95	75	97	140	3.03	1.558	6
		26.8	17.1	13.5	17.4	25.2			
12	تهاون بعض المدارس في تطبيق الأنظمة، واللوائح الخاصة بالغياب.	77	112	179	117	67	3.15	1.208	7
		13.9	20.3	32.4	21.2	12.1			
13	إنهاء بعض المعلمات المقررات الدراسية مبكرا.	111	124	137	1.8	76	3.17	1.320	4
		20.0	22.3	24.6	19.4	13.7			
14	بدء الإجازة، أو العودة للدراسة في منتصف الأسبوع.	123	116	136	85	92	3.17	1.377	3
		22.3	21.0	24.6	15.4	16.7			
	المحور ككل						3.09	0596	

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة رأين أن ظاهرة غياب طالبات المرحلة الثانوية تعود إلى عديد من الأسباب؛ حيث احتلت البنود (8، 9، 14) المراتب الثلاث الأولى؛ من حيث ترتيب الموافقة، في حين احتلت البنود (12، 10، 6) المراتب الدنيا.

ورأى أكثر من 70٪ من أفراد العينة أن المدرسة لا تقدم برامج مشوقة تشكل دافعا لحضور الطالبات، في حين رأى أكثر من 40٪ من أفراد العينة أن هناك قلة في البرامج التوعوية المدرسية التي توضح مضار الغياب، وأن العودة للدراسة في منتصف الأسبوع، وإنهاء بعض المعلمات مقرراتهن الدراسية مبكرا، وعدم جديتهن في أداء الدروس، وتسليم جدول الاختبارات في وقت مبكر؛ جميعها تشكل عوامل مهمة وراء ظاهرة الغياب.

كما أن ثلث أفراد العينة تقريبا رأين في تهاون بعض المدارس في تطبيق الأنظمة، واللوائح الخاصة بالغياب؛ سببا في تفشي ظاهرة الغياب.

ب - أسباب تتعلق بالطالبات:

يوضح الجدول رقم (6) الآتي إجابات أفراد العينة عن أسباب الغياب المتعلقة بالطالبات:

جدول رقم (6): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية لبنود المحور الثالث (أسباب ترتبط بالطالبات)

م	العبـــارة	درجات الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		موافق بشدة	موافق	محايد	معترض	معترض بشدة			
15	إدراك الطالبة أنها لنتحاسب على غيابها .	95	118	133	126	81	3.04	1.310	5
		17.2	21.3	24.1	22.8	14.6			
16	الاتفاق مع الصديقات على الغياب .	214	145	94	64	36	3.79	1.251	2
		38.7	26.2	17.0	11.6	6.5			
17	التأثر بالمدارس الأخرى؛ من حيث كثرة الغياب، وعدم الانتظام .	156	140	129	78	51	3.49	1.285	3
		28.2	25.3	23.3	14.1	9.2			
18	الظن بأن الدروس الخصوصية بديل عن الذهاب للمدرسة .	114	118	146	91	58	3.36	1.304	4
		25.9	21.2	26.2	16.3	10.4			
19	الحاجة للراحة من ضغط الدراسة، والاختبارات.	56	71	149	161	114	4.66	777.	1
		10.2	12.9	27.0	29.2	20.7			
20	عدم وجود رغبة حقيقة للتعلم لدى الطالبة.	149	95	75	97	140	3.01	1.295	6
		26.8	17.1	13.5	17.4	25.2			
21	تهاون الأسرة في موضوع غياب أبنائها.	77	112	179	117	67	2.68	1.272	7
		13.9	20.3	32.4	21.2	12.1			
	المحور ككل						3.41	0.077	

يتضح من الجدول أعلاه أن أكثر من 90٪ أفراد العينة قد عللن الأسباب وراء ظاهرة الغياب في حاجتهن للراحة من ضغط الدراسة والاختبارات، وأن ثلثي المستجيبات رأين في اتفاق الطالبات - فيما بينهن - على الغياب؛ سببا مهما لتفشي ظاهرة الغياب، في حين قال أكثر من نصف أفراد العينة أن التأثر بالمدارس الأخرى - من حيث: كثرة الغياب، وعدم الانتظام - يمثل دافعا لغياب الطالبات.

جـ - أسباب أخرى:

تضمنت الاستبانة سؤالاً مفتوحاً، يتعلق بالأسباب التي ترى الطالبات أنها تمثل عاملا لغيابهن عن المدرسة، وقد حُلِّلَت إجاباتهن عن هذا السؤال بطريقتين: كمية، ونوعية كيفية؛ حيث حُصر جميع الإجابات، وصُنِّفَت أهم الأسباب حسب ورودها - إلى عوامل رئيسة، والجدول رقم (7) الآتي يوضح هذه الإجابات:

جدول رقم (7): أسباب أخرى لغياب الطالبات وفقاً لإجاباتهن عن السؤال المفتوح

السبب	التكرار
ظروف الطالبات الصحية.	89
ظروف عائلية، وشخصية.	72
سوء تعامل الإدارة، والمعلمات.	27
عدم كفاية النوم.	21

ولتوضيح ما ورد في الجدول رقم (7)؛ نعرضه بشكل مُفصَّل؛ فيما يلي:

1- الأسباب المتعلقة بظروف الطالبات الصحية:

احتل هذا البند أعلى التكرارات؛ حيث ذكر عديد من الطالبات أن الظرف الصحي يشكل عاملا ضاغطا يدفع الطالبات إلى الغياب، وقد ذكرت الطالبات في التفاصيل أن آلام الدورة الشهرية تحتل أولى هذه العوامل، ويليها مواعيد المستشفيات، والفحوصات؛ ومن ثم الحالات المرضية الطارئة؛ كالإنفلونزا، وغيرها.

2- الأسباب المتعلقة بالظروف العائلية، والشخصية:

احتل هذا البند ثاني أعلى تكرارت؛ حيث ذكر أفراد العينة أن الظروف العائلية، والشخصية تشكل عوامل مهمة لغياب الطالبات؛ منها: بُعد المنزل عن المدرسة، والازدحام المروري، وحدوث حالات وفاة مفاجئة، ومشاعر

الحزن التي تصاحبها، والأعراس وما تتطلبه من استعداد، والسفر. كما أن المشكلات الأسرية - كحالات الطلاق، والانفصال، وغيرها - تؤثر بدرجة كبيرة في غياب الطالبات؛ حيث إن بعض أولياء الأمور لا يشجعون أبناءهم على الدراسة، ولا الحضور إلى المدرسة. فضلاً عن بعض الظروف الطارئة التي قد تواجه الطالبات؛ كمرض أحد الوالدين، واضطرار الطالبة للغياب؛ لتكون بديلا عن الأم في المنزل.

3- الأسباب المتعلقة بسوء المعاملة من إدارة المدرسة، ومن المعلمات:

احتل هذا البند ثالث أعلى تكرارات؛ حيث ذكر أفراد العينة أن سوء تعامل الإدارة المدرسية مع الطالبات، والتفرقة بينهن يسبب كراهيتهن للمدرسة؛ مما يؤدي إلى الغياب، كما أن تعامل المعلمات غير الحضاري، والتلفظ بألفاظ غير لائقة، وإحساس بعض الطالبات بكراهية المعلمات لهن، والقسوة عليهن؛ من عوامل غياب الطالبات عن المدرسة.

4- الأسباب المتعلقة بعدم نيل القسط الكافي من الراحة، والنوم:

احتل هذا البند رابع أعلى تكرارات؛ حيث ذكر عديد من الطالبات أن من الأسباب التي تدفعهن إلى الغياب؛ هو عدم نيلهن كفايتهن من النوم، وأن الشعور بالكسل، والسهر يشكلان سببا من أسباب الغياب عن المدرسة.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين غياب الطالبات وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية؟

جدول رقم (8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق

بين متوسطات استجابات عينة الدراسة

حسب متغير المرحلة الدراسية:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	قيمة (ف)	الدلالة
حجم ظاهرة الغياب بالمرحلة الثانوية.	بين المجموعات	33.660	2	1.432	0.240
	داخل المجموعات	6523.769	555		
	المجموع	6557455	557		
الأسباب المدرسية لغياب الطالبات.	بين المجموعات	82.596	2	1.440	0.238
	داخل المجموعات	15919.354	555		
	المجموع	16001.950	557		
أسباب الغياب المرتبطة بالطالبات.	بين المجموعات	96.703	2	1.836	0.160
	داخل المجموعات	14613.010	555		
	المجموع	14709.713	557		
الاستبانة ككل.	بين المجموعات	2.2592	2	0.010	0.990
	داخل المجموعات	62979.562	555		
	المجموع	62981.821	557		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغير المرحلة الدراسية، والمحاور المرتبطة بالدراسة.

تحليل النتائج، ومناقشتها:

إن تحليل واقع ظاهرة الغياب المدرسي لدى طالبات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن يُظهر أن هناك من النتائج ما يحتاج تحليلاً، ومناقشة؛ كما سنعرض فيما يلي:

- **واقع الغياب لدى طالبات المرحلة الثانوية:**

تشير النتائج إلى أن أكثر فترة يحدث فيها غياب الطالبات عن المدرسة؛ هي الفترة التي تسبق العطلات، والإجازات، والتي تعقبها؛ وقد يعزى السبب في ذلك إلى الثقافة المنتشرة حاليا في المجتمع الكويتي عن أحقية الطلاب - بوجه عام - لمثل هذه الإجازة؛ حيث تكون الإجازة المعلن عنها قصيرة، وغير كافية.

وتجدر الإشارة - في هذا السياق - إلى أن هذه الثقافة صارت منتشرة بين أولياء الأمور أيضاً؛ فكثير منهم يشجعون أبناءهم على الغياب؛ إما بسبب عدم اقتناعهم بما تقدمه المدرسة في هذه الفترة من إفادة لأبنائهم، أو بحجة السفر، أو قضاء العطلة، والإجازة في أي مكان آخر، أو لاجتماع السببين معا؛ وهذا يوافق ما جاء في دراسة مكتب التربية والتعليم غرب المدينة المنورة (2011).

كما بينت نتائج هذه الدراسة أن كثيرا من الطالبات يتغيبن قبل الاختبارات، وبعدها؛ وقد يكون هذا بسبب ضغط الدراسة قبل الاختبارات، وزيادة حجم المادة التعليمية المقرر اختبار الطالبات فيها، وإحساس الطالبات بضيق الوقت؛ مما يضطرهن للغياب، كما أنهن يحتجن للراحة من هذه الضغوط؛ فيتغيبن - أيضا - بعد أداء الاختبارات.

والجدير بالذكر أن الدراسة بينت أن نصف أفراد العينة رأين أن ظاهرة الغياب قد انخفضت بعد قرار وزارة التربية بدولة الكويت التشدد في موضوع الغياب؛ عن طريق خصم عدد من الدرجات من الطالبات المتغيبات. ولعل في هذا ما يشير في وضوح إلى أن زيادة غياب الطالبات - فيما سبق - ربما يرجع السبب فيه إلى تهاون المدارس في محاسبة من يقمن بذلك، وأنه حين توافرت آلية للمحاسبة؛ تراجعت الظاهرة عما سبق.

- **العوامل التي تقف وراء ظاهرة غياب طالبات المرحلة الثانوية:**

أوضحت نتائج الدراسة أن من أهم الأسباب التي تسهم في غياب الطالبات

بشكل كبير؛ هو عدم وجود برامج مشوقة، ولا فاعليات مدرسية تشجعهن على الحضور؛ حيث إن الروتين الممل للمدرسة، وصرامة الإدارة المدرسية، وجديتها يشكلان بيئة طاردة لهن، كما أن قلة البرامج التوعوية التي توضح مضار الغياب، والنتائج المترتبة عليه تضع الطالبات في حالة من الجهل؛ فيما يتعلق بهذا الموضوع؛ ويتفق هذا مع دراسة أبو سنينة، وآخرون (2012).

كما رأت الطالبات أن بدء الإجازة، أو العطلة في منتصف الأسبوع الدراسي، والعودة منها في التوقيت نفسه يدفعهن للغياب، وقد يكون ذلك لعدة عوامل؛ منها: الاعتقاد بعدم كفاية هذه الإجازة، أو لارتباطات مسبقة؛ كالسفر، وقد بينت الدراسة - كذلك - أن من الأسباب المتعلقة بالعوامل المدرسية التي تقف وراء غياب الطالبات؛ هو انتهاء بعض المعلمات من تدريس المقررات الدراسية مبكراً؛ ومن ثم عدم جديتهن في استكمال بقية الحصص على النحو المطلوب؛ مما يوحي لدى الطالبات باعتقاد مفاده أن هذه التصرفات من قِبل المعلمات ما هي إلاَّ دعوة مستترة لهن للغياب.

أما بالنسبة للأسباب المتعلقة بالطالبات أنفسهن؛ فقد أوضحت نتائج الدراسة أن السبب الأساس يرجع إلى حاجة الطالبات للراحة من ضغط الدراسة، والاختبارات؛ وقد يكون هذا بسبب طول فترة اختبارات الفترات، والاختبارات القصيرة التي تأتي قبلها، وبعدها؛ فلا تجد الطالبات متنفساً لهن من هذه الضغوط سوى الغياب؛ حيث يقضين فترة أسبوعين في كل فترة دراسية لأداء الاختبارات، وتسبقها، وتعقبها الاختبارات القصيرة.

كما رأت الطالبات أنهن يتشجعن على الغياب عند الاتفاق مع بقية الزميلات في المدرسة، والمدارس الأخرى؛ فيكون الغياب الجماعي مبعث اطمئنان لهن من الغياب الفردي؛ وهذا يتفق مع نتائج دراسة علوي، والقرني (2002)، وهذه النتيجة قد تظهر مدى التأثير الذي بدأت الطالبات يحظين به على المستوى التعليمي؛ حيث يظهر من هذه النتيجة أن الطالبات هن صاحبات الرأي، والقرار في الحضور إلى المدرسة؛ وليس الأهل، ولا المدرسة.

كما تشير نتائج الدراسة إلى أن من الأسباب التي تدفع الطالبات للغياب؛ هو حصولهن على الدروس الخصوصية؛ فهن يرين أنها تُمثل بديلاً عن الحضور للمدرسة؛ حيث أكد ذلك نصف أفراد العينة؛ وقد يكون السبب في ذلك هو تهاون بعض المعلمات في شرح المقررات الدراسية، أو كثافة الحضور في الفصل الواحد؛ مما يدفع الطالبات للشعور بعدم عناية المعلمة بهن، والتشتت، وقلة التركيز من بقية الزميلات في الفصل؛ ويتفق هذا مع دراستي: بدران (2001)، وعطوان، وآخرون (2009)،.

كما تؤكد الدراسة - كذلك - أن الطالبات يتغيبن أحيانا لأسباب طارئة، تتعلق بالمرض، أو بظروف شخصية وعائلية، أو لأسباب تتعلق بالمدرسة؛ حيث إن هناك بعض المشكلات التي تواجه الطالبات؛ والتي لا يجدن حلاً لها سوى الغياب؛ فقد تكون هذه المشكلات مرتبطة بإدارة المدرسة، والتعسف الذي تتعامل به مع الطالبات، أو من سوء معاملة الهيئة التعليمية بعض الطالبات، أو قد يرجع السبب في ذلك إلى وجود مشكلات بين الطالبات وبعضهن، ويكون الغياب وسيلة الهروب من هذه المشكلات؛ بدلاً من مواجهتها؛ وهذا يتفق مع دراستي: سليمان، وأحمد (2001)، وعطوان، وآخرون (2009).

مراجع الفصل السابع

المراجع العربية:

- أبو سنينة، عونية؛ خاطر، أيمن؛ الشريدة، نهاد؛ عليوة، رائد؛ يعيش، فوزية. (2012). أسباب غياب الطلبة قبل وبعد الأعياد الدينية والعطل والإجازات الرسمية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين ومديري المدارس وأولياء الأمور. مجلة الطفولة والتربية، 9 (1). 107 –145
- التركي، علي. (2014، الجمعة 25 يوليو)، التربية تدرس ظاهرة تغيب الطلبة في المدارس الحكومية، جريدة الرأي، العدد 12807، ص 10.
- بدران، عبد الكريم أحمد. (2001) عوامل انقطاع تلاميذ الثانوية العامة عن الذهاب إلى المدرسة قرب نهاية العام الدراسي ومقترحات حلها (دراسة ميدانية). مستقبل التربية العربية، 7 (22). 9 –49.
- الحنصالي، جمال. (2010). ظاهرة غياب التلاميذ في المدرسة المغربية قريبا من النصوص التشريعية بعيدا عن الفوضى والارتجالية. مجلة علوم التربية، 46. 112– 130.
- سليمان، سناء وأحمد، سعاد. (2001). ظاهرة الغياب من المدرسة لدى طلبة الثانوية العامة وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة ميدانية). الأسرة في القرن الحادي والعشرين، 1. 225 –312
- شامي، محمد والجلال، عبدالعزيز. (1979). غياب الطلبة عن الدراسة محاولة للعلاج. مجلة كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز، 3 (3). 79 –89
- عطوان، أسعد؛ حماد، حسن؛ البهبهاني، شحدة. (2009). أسباب انقطاع طلبة الصف الثاني عشر في محافظات غزة عن الذهاب إلى مدارسهم في منتصف الفصل الدراسي الثاني ثم سبل حلها. مجلة الجامعة الإسلامية، 17 (2). 513 .549 ?
- علوي، علي والقرني، مرعي. (2002). العوامل المؤثرة في غياب طلاب المرحلة الثانوية في الأسبوع الأخير من الدراسة وقبل وبعد كل إجازة. التوثيق التربوي، 47. 7 – 10.
- مكتب التربية والتعليم غرب المدينة المنورة. (2011). دراسة ظاهرة غياب الطلبة قبل وبعد الإجازات والاختبارات.

المراجع غير العربية:

- Audas, R., & Willms, J. (2001). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective. Applied Research Branch Strategic Policy, Human Resources Development Canada.

- Gassama, S., & Kritsonis, W. (2006). Dropout Prevention Among Urban Minority Adolescents Program Evaluation and Practical Implications. Doctoral Forum National Journal for Publishing and Mentoring Doctoral Student Research, (3) 1.
- John, M., John, J., & Karen, B. (2006). The Silent Epidemic Perspectives of High School Dropouts. A report by Civic Enterprises in association with D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.

الفصل الثامن

إدارة التعليم العالي، وتطويره

المقدمة

أولاً: مؤسسات التعليم العالي

ثانياً: إدارة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

ثالثاً: التعليم العالي، وتحديات الواقع في الوطن العربي

رابعاً: إدارة التعليم العالي في بعض دول شرق آسيا

مراجع الفصل الثامن

إعداد: أنوار ناصر المحجان، عالية مليحان سالم

الفصل الثامن

إدارة التعليم العالي، وتطويره

مقدمة

لم تعد العناية بالتعليم مقصورة على التعليم العام فحسب؛ بل امتدت هذه العناية لتصل إلى حدود التعليم العالي الذي يَعْنى به التعليم ما بعد الثانوي؛ لذلك نود - في هذا الفصل - أن نسلط الضوء على أحد الاتجاهات، والقضايا التربوية والتعليمية المعاصرة والمتجددة؛ وهو كيفية إدارة التعليم العالي؛ فبحكم ما يحمل التعليم العالي من أهداف سامية في رسالته، وبحكم ما يستقبل من أعداد كبيرة مقبلة عليه، وبحكم ما يواجهه من تغيرات، وتحديات في أيامنا هذه وفي المستقبل؛ فهو جدير بأن نصب جل عنايتنا عليه؛ حتى نصل به إلى أعلى جودة؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه.

أولا: مؤسسات التعليم العالي

كما هو معهود تُعرَّف مؤسسات التعليم العالي بأنها: مؤسسات تعليمية تزوّد الدارسين بالعلوم المختلفة بعد المرحلة الثانوية؛ والتي تتضمن الجامعات، والكليات، والمعاهد (الكندري، 2013). وثمة أنواع عديدة لمؤسسات التعليم العالي في كثير من المجتمعات؛ ومن تلك المؤسسات الأكثر شيوعاً، والتي تنتشر في كثير من الدول المتقدمة؛ كالولايات المتحدة الأمريكية، وغيرها؛ ما أوضحها مرسي(2002):

1- كليات المجتمع: هي مؤسسات تعليمية تتبع نظام القبول غير المشروط للطالب، ومدة الدراسة فيها سنتان، وتمكن الطالب من مواصلة دراسته في الكليات والجامعات ذات الأربع سنوات، وتمتاز هذه الكليات بانخفاض تكاليف دراستها، وقربها من المناطق السكنية، ويُزوَّدالطلابفيها بمقررات تمهيدية؛ لتطوير قدراتهم، ومهاراتهم في المقررات الرئيسة؛ وبخاصة: اللغات، والرياضيات.

2- المعاهد الفنية: هي المعاهد المتخصصة بإعداد الطلاب لممارسة مهن، وحرف معينة، تؤهلهم للعمل في القطاعين: العام، والخاص، وتختلف فترة الدراسة فيها من تخصص لآخر، وهي تتراوح ما بين: السنة إلى ثلاث سنوات.

3- كليات الفنون الحرّة: هي الكليات التي تختصّ بتدريس دراسات عامة، أو مهنية؛ مثل: كليات المعلمين، والتكنولوجيا، والفنون، وتمتدّ الدراسة فيها لمدة أربع سنوات، يحصل بعدها الطالب على الدرجة الجامعية الأولى.

4- الجامعات: هي المؤسسات التي تمتد فيها الدراسة لمدة أربع سنوات وأكثر؛ حسب التخصصات، ويحصل الطالب فيها على الشهادة الجامعية الأولى، وتقدم الجامعة فرصاً تعليمية للطلاب؛ للحصول على شهادات الماجستير، والدكتوراه.

كيف ندير التعليم العالي بأعلى جودة؟

أكثر ما يواجه التعليم العالي من مشكلات هو كيف يدار بطريقة فعالة؟ فمن ناحية جوهرية صارت مؤسسات التعليم العالي أكثر مسؤولية، وعرضة للمحاسبة على طريقة إدارة شؤونها من جهة، ومن جهة أخرى ملزمة بتلبية حاجات زبائنها من الطلاب الذين يتطلعون لمستقبل زاهر من جامعاتهم (Cunningham,2000) وقد أوجد الباحثون، والدارسون في مجال إدارة التعليم العالي كثيراً من التصورات، والنماذج التي تحقق إدارة فعالة لمؤسسات التعليم العالي، ويمكن تلخيص عدد من تلك التصورات؛ فيما يأتي:

(1) الجامعة الريادية:

يُؤمن هذا التصور بأن الجامعة ينبغي أن تُدار تماما كما تدار شركة خاصة. ويؤمن الأكاديميون المؤيدون لهذا التصور أن على الجامعات الإيمان بالروح التجارية، والكسب الوفير (الشهابي، 2013).

ويمكن بلورة إطار هذا التصور- كما وصفه (Clarck,1998) بالإبداعية الاقتصادية - أي: أنه لابد من أن تسير الجامعات في طريق الإبداع إذا ما رغبت في تأمين مستقبلها، وربطه بالاقتصاد.

ومن الجامعات التي احتوت هذا التصور: جامعة Warwick في إنجلترا، وجامعة Strathclyde في اسكتلندا، وجامعة Twente في هولاندا، وجامعة Chalmers في السويد، وجامعة Joensuu (Clark ,1998)

والجامعة التي تريد أن تسلك سبيل هذه الجامعات عليها ترسيخ مجموعة من العناصر، والمعايير في إدارة شؤونها؛ ومن هذه العناصر:

أ) جوهر التوجيه المعزّز:

يتضمن العنصر الأول اعترافاً بأن الجامعات لم يعد في الإمكان إدارتها بالطريقة التقليدية التي كانت تدار بموجبها في الماضي؛ فالجامعات في الوقت الحالي عليها الاستجابة للتطوير، والتغيير، وأن تكون قادرة على توجيه نفسها، وتسيير شؤونها بنفسها (الشهابي، 2013).

فجوهر التوجيه، والتسيير المعزز يمكّن المؤسسة من الاستجابة بسرعة أكبر، ومرونة أكثر، وتوافُق مع المطالب المتغيرة والمتسعة؛ بحيث صار ضرورة لا بد منها، وفي حال الجامعات الخمسالمبدعة؛ فمفتاح إنجازاتها في هذا المجال يكْمن - كما قال (Clarck,1998) - في إيمانها بالمجموعات الإدارية المركزية، والأقسام الأكاديمية معاً؛ وفي جمعها بين القيم الإدارية الجديدة، والقيم الأكاديمية التقليدية.

ب) المحيط التنموي الموسع:

ينشأ هذا العنصر من الاعتقاد في حتمية وجود مراكز بحث موجهة

خارجياً، وهذه الأقسام الأكاديمية - في ذاتها- لم تعد قادرة على أداء كل ما عليها أداؤه من مهام، ومن المهام المقصودة هنا: تطوير الملكية الفكرية، ومتابعةالتعليم، والاتصالات الصناعية، ونقل المعرفة. (MCcaffery,2004)

وتطبق جامعة Warwick بإنجلترا ما يقصد بالمحيط التطويري التنموي؛ من خلال إنشاء مراكز في عدة أماكن، تؤدي مهام عدة - كما ذكرها (MCcaffery, 2004) ومنها:

- مجمع علمي: يستوعب 65 شركة تقنيات عالية.
- خدمات بحوث، واستشارات يسرت اثنتين وعشرين شركة مستقلة، حصلت على إيراد قدره 7 ملايين جنيه إسترليني بسنة واحدة من حقوق الملكية الفردية.
- معهد للبحوث الدوائية أنتج 2.5 مليون جنيه سنويا في شكل مكافآت لقاء اختراعات، و20 مركز أبحاث؛ بما فيها مراكز تحتل الذروة في ميدان العلوم الاجتماعية، والتنمية الإقليمية الأوروبية.

ج) قاعدة التمويل التنموية:

ينشأ العنصر الثالث هذا من القبول الواسع بأن مصدر التمويل التقليدي، والرئيس لمؤسسات التعليم العالي (التمويل الحكومي)؛ لم يعد يُعْتمد عليه، ولم يعد سخياً.

فعند استعراض إحصائيات الجامعات الخمس التي تم ذكرها سابقاً في تمويلها؛ نجدها - في أواسط تسعينيات القرن العشرين - قلَّصت من اعتمادها على الحكومة كمصدر تمويل؛ فبدأت تلك الجامعات في تنويع قاعدة تمويلها؛ ابتداء من التنافس الشديد على منح البحوث، والعقود؛ كمصدر جارٍ ثانٍ، وتمتد مصادر التمويل إلى مصدر ثالث؛ وهو: الشركات الصناعيةً، والحكومات المحلية، والمؤسسات الإنسانية، وكذلك ريع حق الملكية الفكرية؛ والذي غطى جزءاً كبيراً من إجمالي دخلها؛ مثلا:- 51% (Strathclyde) - 47% (Warwick) - 27% (Joensuu)، والمصدر الأخير هو الخدمات الجامعية، ورسوم الطلاب، وتوفيرات الخريجين (الشهابي، 2013).

(2) الجامعة الافتراضية

من الرؤى التي لا تقل إثارة عما سلف هي فكرة الجامعة الافتراضية، التي أتت خلافا للجامعة الريادية التي ظهرت؛ ردّ فعل على الضرورة الاقتصادية؛ فالجامعة الافتراضية كانت مثالاً رائعاً، وإيجابياً على الاندفاع التكنولوجي، والحاجة التعليمية. (MCcaffery,2004)

وأخذت إدارة هذه الجامعات تنظر إلى الإمكانات التكنولوجية المحتملة التي تعزز إدارتها؛ فوكلت إدارتها لمؤسسات تعليم عالٍ تحمل العقلية ذاتها في عملية تطوير التعليم، والتي تكون قادرة على تزويد الجامعات بوسائل عملية؛ بل وأكثر واقعية.

وتبنّى كثير من الجامعات فكرة الجامعة الافتراضية، ويمكن توضيحها؛ بذكر جامعة المملكة المتحدة المفتوحة (OU) التي كسبت شهرة واسعة؛ فعند تأَسيس الجامعة في عام 1969م قدمت فرص التعليم العالي إلى الأفراد الذين لا تسمح لهم ظروفهم بالدوام الكامل التقليدي في الجامعة؛ فتمكّنت إدارة هذه الجامعة - بفكرة التكنولوجيا - من أن تصغّر دائرة عملها؛ عن طريق شبكات الانترنت؛ فقد قلت تكلفة التعليم عن طريق التكنولوجيا (التعلم عن بعد)؛ عن التعليم بالطريقة التقليدية؛ إذ صارت الجامعة البريطانية المفتوحة (OU) تتفاخر بانتساب أعداد هائلة من الطلاب إليها. ويرتبط هؤلاء الطلاب بالجامعة بشبكة الإنترنت من شتى أنحاء العالم (Danneil,1998).

(3) الجامعة المنتجة للبحوث:

وهي عبارة عن تصور- أو بالأخص نموذج تم تصوره - من خلال عمل تجريبي أجراه عدة باحثين لعدة سنوات، تزيد عن الأربعين عاما؛ حيث تقوم فكرة هذه الجامعة على كيفية إنتاجية المؤسسة للبحوث، وإنتاجية أفرادها. (Bland,Weber-Main,Lund & Finstad,2002)

ويسعى إداريو هذه الجامعة إلى إضافة مجموعة من الاستراتيجيات المختلفة؛ لتيسير العمل البحثي، وتمتاز هذه الجامعة بمجموعة من الخصائص في ثلاث مجموعات؛ منها:

أ) خصائص قيادية تيسر العمل البحثي:

يجب أن يكون للقائد، أو الإداري - في هذه الجامعة - رؤية واضحة يقوم عليها عمله؛ فعلى القائد أن يشرف على العمل اليومي للقسم، ويديره؛ ابتداء من الميزانية، ومروراً بالمكان، وانتهاء بالأفراد، وعليه - أيضاً - أن يتبع أسلوب الحوكمة الحازمة، والتشاركية التي تعطي ثقة متبادلة بينه، وبين أفراد الجامعة. (Pineau& Levvy-Leboyer,1983).

ب) خصائص بيئية تيسر العمل البحثي:

لخصائص مكان العمل البيئية قوة هائلة تؤثر في إنتاجية العمل، ومن عوامل بيئة العمل التي يجب أن تكون متوافرة - كما ذكرها كل من: (Bland,Seaquist, Pacala,Center &Finstad,2002) ما يأتي:

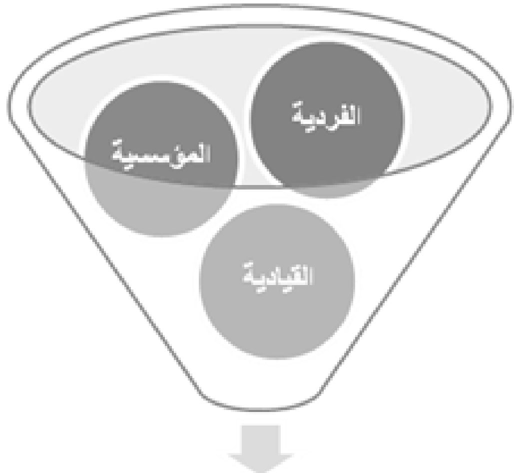
- التوظيف، والانتقاء الهادفان للأساتذة الذين لديهم الدافع إلى البحث.
- مناخ عمل إيجابي للمجموعة.
- الإرشاد للأساتذة المستجدين.
- التواصل المستمر بين الأساتذة، وشبكات تخصصاتهم.

ج) خصائص الفرد التي تيسر العمل البحثي:

تضمنت دراسة (Taylor, Freidman, Speckman, Ash, Mosko-witz&Carr,2001) خصائص الفرد؛ ومنها:

- التكيف مع المحيط، والانسجام مع القيم، وقواعد السلوك الأكاديمي.
- وجود دافع قوي لإيجاد معرفة جديدة.
- الكفاية، والجدارة في مجال الاختصاص.
- مهارات بحثية مطورة.

ويمكن تلخيص رسالة الجامعة المنتجة للبحوث، وما تحمله من أهداف في هذا المخطط البسيط:



المصدر: (الشهابي، 37: 2013).

(4) الجامعة العابرة للحدود:

هي حقل علمي ناشئ حديثا؛ حيث يعرف بأنه: حالة يكون فيها المتعلمون في بلد مختلف عن البلد الذي توجد فيه المؤسسة التعليمية يونيسكو-(CEPES 2000).

وسياسة هذه المؤسسة تبدأ من أن التعليم بضاعة اجتماعية لا يجب التعامل معها على أنها سلعة، خاصة في زمن التجارة العالمية؛ فالتعليم العابر للحدود يمثل خدمة تقوم على أساس تحرير التجارة في التعليم؛ عن طريق: تحسين إمكانية وصول المزودين إلى السوق عبر شروط محسنة، وتحسين الخيار أمام الزبائن، وتحسين جودة الخدمات؛ بسبب تزايد المنافسات المحلية. (McBurinc&Ziguras,2003)

وعند أداء أي إدارة استراتيجية "الجامعة عابرة الحدود" عليها أن تكون إدارة قوية، تُحْسن التصرف إزاء التغيرات، والأمور الطارئة.

وعلى إدارة الجامعة تكوين مجموعة من المعنيين؛ من كليات، ومدرسين، ووحدات خدمات، وهيئات إدارية، يتحمل كل منهم مسؤولية المنصب الموكل إليه، وتكامل هذه الفرق جميعها يضْمن تحديد معظم الاحتمالات التي يمكن أن تطرأ، ومعالجتها في الوقت المناسب. (Wallace& Dunn,2006)

وأخيرا قد نجد اختلافات بين هذه النماذج، وغيرها من التي لم تذكر في الصفحات السابقة؛ ولكن كلها تتفق على تقديم طرائق للجامعات، تجعلها تتقدم للأمام. . وكلها لا بدّ لها من أن تعطي نموذجاً للجامعة التي لا تقف عند أمجاد الماضي؛ بل تستفيد منها، وتسعى لاستخدام كل ما هو ملائم للمستقبل، وعلى صلة به؛ وبذلك ندرك أن الجامعة التقليدية لن تظل كما هي؛ بل يجب عليها أن تتطور كما هي سنة الحياة.

ثانياً: إدارة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية

يتسم التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية بأنه متنوع، ومعقّد، ومنافس، ومستقل، وضخم الحجم؛ إذ يوجد أكثر من 6500 مؤسسة للتعليم بعد الثانوي؛ منها: 4400 كلية وجامعة تمنح درجات علمية، و2100 مؤسسة تمنح شهادات التعليم المهني، و1737 مؤسسة عامة للتعليم العالي، و1745 مؤسسة خاصة غير هادفة للربح بنسبة 40٪، و909 مؤسسة هادفة للربح بنسبة 20٪ (حجي، 305: 2011).

وأكثر ما يميز الولايات المتحدة الأمريكية أنها منحت مؤسسات التعليم العالي استقلالية كبيرة، وسلطة واسعة، تتمثل في مجالس إدارة هذه المؤسسات، ويعد التأثير الحكومي في هذه المؤسسات محدوداً؛ ولذلك فالمسئولية تقع على مؤسسات التعليم العالي؛ لتنظيم نفسها، وإيجاد موارد لها، وإلا فقدت هذه المؤسسات مواردها، وطلابها الذين يتجهون نحو المؤسسات المنافسة (إمام، أحمد، 2012).

- **مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية:**

تعد مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية من أكثر المؤسسات التعليمية تحقيقا للنجاحات على مستوى العالم؛ فقد ذكرت وزارة التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية (ed.gov,2011) أنواع التعليم العالي؛ وهي:

1- كليات المجتمع Community Colleges

هناك حوالي 1200 مؤسسة، مدة الدراسة فيها سنتان تعرف بكليات المجتمع، تمنح درجات مشتركة بين التخصصات الأكاديمية والمهنية، وتُعِدّ طلابها للانتقال إلى الدراسة في الكليات ذات الأربع السنوات.

وهذه الكليات تخدم مجتمعاتها بالكفاءات في مجالات متعددة، تتراوح بين: المؤهلين للعمل في مجالات الإنتاج والخدمات، وحديثي التعلم باللغة الإنجليزية، ودراسات ترويحية، وتثقيفية.

2- الكليات، والجامعات العامة Public Colleges and Universities

هناك 630 كلية، وجامعة عامة، مدة الدراسة فيها أربع سنوات تمنح درجة البكالوريوس، كما يمنح بعضها درجات عليا، وهذه المؤسسة التي تضم الجامعات الشاملة الإقليمية، تركز على الدراسة في عدة مجالات؛ منها: التدريس، والأعمال، وبرامج الدرجات المهنية.

3- الكليات، والجامعات الخاصة Private Colleges and Universities

هي الكليات، والجامعات الخاصة غير الهادفة للربح، وتشمل جامعاتالبحوث، وكليات الفنون الحرة ذات الأربع السنوات، وعدداً محدوداً من مؤسسات التعليم العالي مدتها سنتان دراسيتان، وقد انخفض الدعم الحكومي للجامعات في السبعينيات؛ مما دفعها إلى تقديم برامج تعليمية مدفوعة التكلفة، إلى جانب زيادة عدد البرامج الجامعية التي تُموّل تمويلا كاملا من الطلاب.

4- المؤسسات الهادفة للربح:

تقدم هذه المؤسسات برامج للتعليم المهني، التي تنتهي بشهادات؛ وليس بدرجات علمية، وعدد هذه المؤسسات 2400 مؤسسة؛ منها 500: تقدم درجات مدتها سنتان، و 320: تقدم درجة البكالوريوس، ودراسات عليا.

- **إدارة التعليم الجامعي في الولايات المتحدة الأمريكية:**

تعد كل ولاية من الولايات الخمسين مسؤولة عن إدارة التعليم العالي الخاص بها، ووفقا للدستور الأمريكي وتعديلاته؛ تتمثل إدارة الجامعة – وغيرها من إدارات مؤسسات التعليم العالي في أي ولاية – في مجلس الأمناء Board of Trustees، يعيّنهُ حاكم الولاية بعد استشارة المجلس التشريعي، والموافقة عليه (البهنساوي، 2006).

وعادةً ما يشكل مجلس الأمناء رئيساً لكل جامعة، يكون مسؤولا أمامه عن قيادة الجامعة، وإدارة النواحي المالية، والميزانية، وتطوير الخطة الاستراتيجية للجامعة، وتنفيذها، ووضع نظام للمحاسبة، وتقييم الأداء، في حين أن النظام الإداري للجامعة يقوم على أساس المشاركة بين كل من: رئيس الجامعة، وأعضاء هيئة التدريس، وما تتطلبه أعباء التدريس في الجامعة (الشهابي، 2013).

ويلاحظ من البحث في إدارة التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية أن الجامعات هناك تتمتع بدرجة عالية من الاستقلال الأكاديمي، والإداري؛ ومن ثم يحتّم على الجامعة ضرورة التزامالتدريس الفعال، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. والجامعة مطالبة – أيضا – بتحقيق الجودة التي تراقبها هيئات الجودة، والاعتماد الأمريكية التي سوف يُذكَر بعضها لاحقا.

- **المؤسسات المعنية بتطوير البرامج التعليمية، وآلياتها:**

1- الهيئات الفيدرالية للتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية:

وتتمثل في قسم التربية Department of Education، وهي وزارة التربية الأمريكية، وهذه الهيئات تقدم دعماً مالياً، وتمويلاً للمشروعات، واعترافاً بهيئات الجودة. والاعتماد له آلياته في التوجيه لتطوير البرامج التعليمية للكليات، والجامعات.

2- حكومات الولايات، والمقاطعات في الولايات المتحدة الأمريكية:

وهذه الحكومات، والأقسام، والوزارات ترسم سياسات التعليم العالي بالولايات، والمقاطعات، والأقاليم؛ بما فيها تطوير البرامج التعليمية.

3- هيئات ضمان الجودة، والاعتماد:

لها دور واضح في تطوير برامج التعليم العالي للكليات، والجامعات التي تعتمدها هذه الهيئات؛ كمؤسسات، وتعتمد برامجها التعليمية، وهناك آليات متنوعة لهذه الهيئات التي تبدأ بما تضعه من مستويات معيارية، ودراسة ذاتية تجريها مؤسسات التعليم العالي، ومراجعة الأقران، ثم قرارات الاعتماد المؤسسي، أو البرنامجي.

4- الروابط، والجمعيات العلمية:

وتضم في عضويتها كليات، وجامعات، وأعضاء هيئة تدريس، وبعض هذه الروابط، والجمعيات تجري عمليات الاعتماد للبرامج التعليمية التي تقدمها الكليات، والجامعات.

5- مؤسسات الأعمال:

تحرص الكليات، والجامعات على نوعيات المخرجات التي تنتجها، وتخرجها، وتحرص على التعامل معها؛ من خلال البحوث العلمية التطبيقية، وما يمكن أن تحصل عليه منها من مساعدات مالية.

6- الجامعات، والكليات نفسها:

تحرص الجامعات، والكليات على تطوير نفسها، واستمرار جذب الطلاب من الداخل الأمريكي، ومن البلاد الأخرى في عصر العولمة، وعالمية التعليم العالي، وتحرص الجامعات على منافسة بعضها، وأن يكون ترتيبها- أمريكيا، وعالميا - ترتيبا متقدما، كما يحرص الأمناء، ومجالس أعضاء هيئة التدريس على أداء أدوراهم في رسم سياسات التطوير، ومتابعة تنفيذها، وتقويمها (حجي، 2011).

إدارة التعليم العالي، وضمان الجودة:

كانت الولايات المتحدة أول من عُنِي بمبدأ (الحرية، والجودة)؛ حيث سمحت لمئات - بل آلاف - المؤسسات التعليمية أن تنتشر، وفي الوقت

نفسه، ومنذ أوائل القرن العشرين أنشأت الآليات المناسبة التي تتابع جودة أداء هذه المؤسسات، وتعتمد ما يستحق منها الاعتماد Accreditation، وتجعل نتائج هذه المتابعة متاحة لراغبي التعليم؛ حتى يكونوا على بينة من موقف مؤسسات التعليم المتاحة (إمام.أحمد، 2012).

ومن الهيئات الوطنية التي أسست لضمان الجودة، والاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية:

- **مجلس اعتماد التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية Council for Higher EducationAccreditation:**

يعد مجلس اعتماد التعليم العالي (CHEA) في الولايات المتحدة الأمريكية أكبر منظمة في الولايات المتحدة الأمريكية، تضم عضويتها حوالي 3000 مؤسسة تعليمية؛ من كليات، وجامعات، وهي منظمة غير حكومية. (CHEA,2003).

وتضمّ CHEA في إدارتها حوالي عشرين عضواً من رؤساء الجامعات، وعمداء الكليات، وممثلين للمؤسسات التعليمية، وأعضاء من المجتمع. وتحْدث عملية مراجعة الجودة - بصفة دورية - عادة كل 3-10 سنوات، وتشمل ثلاثة أنشطة رئيسة وضعتها (CHEA,2003)؛ وهي:

1- الدراسة الذاتية: وتجريها المؤسسة التعليمية، أو البرنامج الأكاديمي؛ باستخدام معايير جهة الاعتماد.

2- مراجعة النظراء للمؤسسة التعليمية، أو البرنامج الأكاديمي؛ لتجميع الأدلة، والشواهد عن جودة المؤسسة، أو البرنامج.

3- إصدار القرار، أو الحكم؛ بواسطة هيئة الاعتماد؛ بمنْح الاعتماد، أو منْح الاعتماد بشروط محددة، أو عدم منْح الاعتماد للمؤسسة، ولا البرنامج الأكاديمي.

- **مؤسسة : MSA**

يشارك في تنفيذ هذا المشروع - بصفة مستمرة، ومنتظمة - فريق من

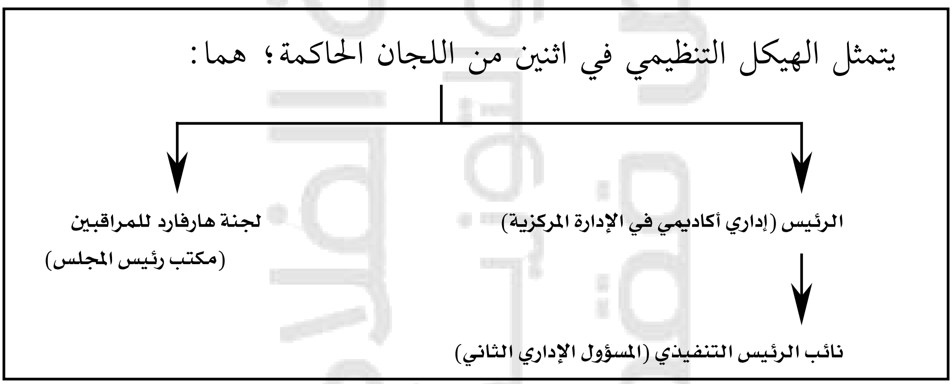
الخبراء، يلاحظون، ويتابعون مدى تحقق مجموعة من المعايير في واقع الأداء الجامعي التي وضعتها هيئة الاعتماد؛ والتي تحتكم إليها في تقويم أداء مؤسسة التعليم العالي؛ سواء أكانت جامعة، أم كلية، أم معهداً عالياً. ويمكن حصر تلك المعايير في معايير: الرؤية والرسالة، التخطيط والتقويم، التنظيم والإدارة، البرامج وعملية التعلم .(MSA,1994)

ويتخذ الاعتماد في الولايات المتحدة الأمريكية شكلين:

1- اعتماد مؤسسي Institutional Accreditation؛ وتجريه مجالس إقليمية تابعة لمؤسسات التعليم العالي نفسه.

2- اعتماد تخصصي Program Accreditation؛ وهو للبرامج الدراسية، وتجريه لجان متخصصة؛ مثل: مجلس اعتماد الهندسة والتكنولوجيا (ABET) الذي يعمل منذ الثلاثينيات من القرن الماضي، وهيئة اعتماد التعليم الطبي (إمام. أحمد، 2012).

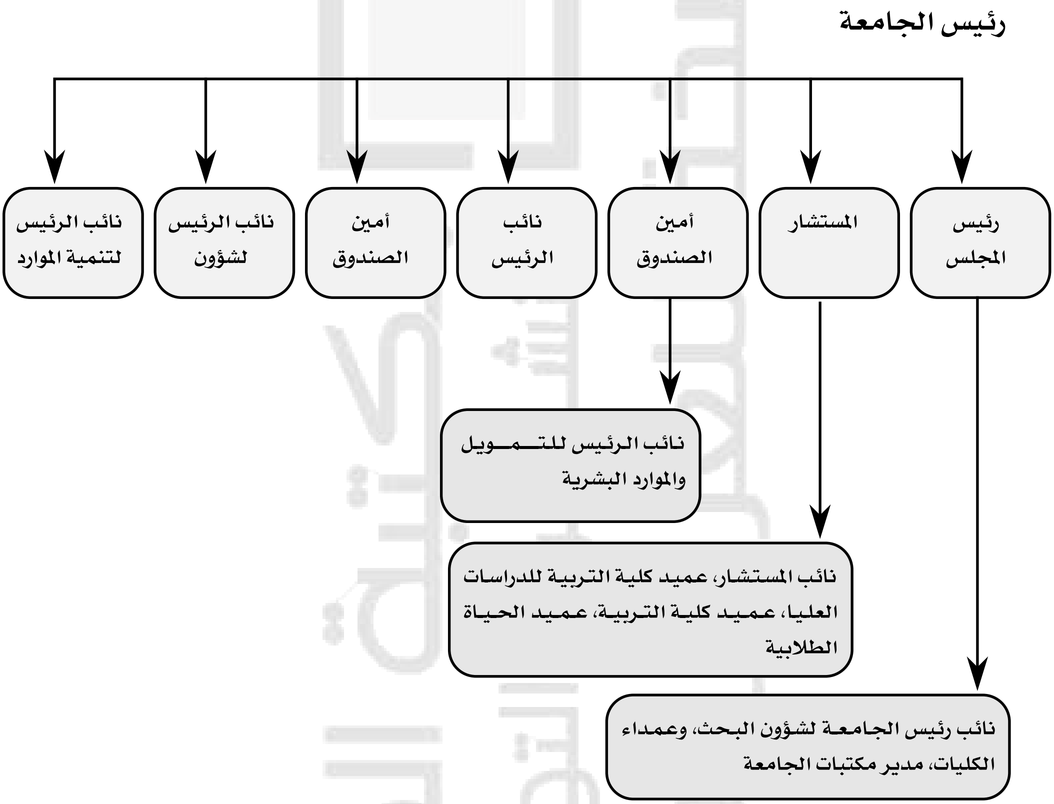
وفيما يلي مخططان يوضحان الهيكل التنظيمي لكل من: جامعة هارفارد البحثية Harvard University، ومعهد ماساشوستس للتكنولوجيا Massachu-setts Institute of Technology:



شكل رقم(2): الهيكل التنظيمي لجامعة هارفارد البحثية Harvard University

المصدر: (حجي، 2011: 736).

وتتضمن جامعة هارفارد هيكلاً تنظيمياً على أعلى مستوى من اللامركزية؛ من خلال تفويض قرارات التخطيط المهمة للكليات، والوحدات المختلفة؛ ومن ثم فقرارات تعيين أعضاء هيئة التدريس، والمناهج، والموارد المالية والمادية تُتَّخَذ على المستويات المحلية.



شكل رقم(3): الهيكل التنظيمي لمعهد ماساشوستس للتكنولوجيا

Massachusetts Institute ofTechnology

المصدر: https://www.american.edu/president/upload/AU-Org-Chart.pdf

ثالثا: التعليم العالي، وتحديات الواقع في الوطن العربي

يؤكّد كثير من المعنيين بتاريخ التعليم الجامعيأن البدايات الحقيقية للتعليم الجامعي كانت في العالم الإسلامي؛ فقد عُرفت الجامعات في البلاد الإسلامية قبل أن تُعرف في الغرب المسيحي في العصور الوسطى بقرون عديدة؛ مثل: جامعة قرطبة في الأندلس عام 795م، وجامعة القرويين في المغرب عام 859م. وجامعة الأزهر في مصر عام 970م (الصغير، 2005).

ومع مرور الزمن زادت أهمية المعرفة، وما يسمى بمجتمع المعرفة الذي يُعْرف بأنه: مجتمع يقوم على أساس المعرفة، واستثمار رأس المال البشري؛ حيث أكد خبراء الدراسات المستقبلية أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات، وهذا الكم الهائل من المعرفة يحتاج تنظيماً سريعاً لتدفق هذه المعرفة، ويأتي- هنا - الدور الوظيفي للجامعات التي يجب أن تعتني به المجتمعات العربية (حجي، 2011).

وهذا يؤكد أن على المجتمعات العربية وضْع استراتيجيات؛ لتطوير تعليمها الجامعي، وبرامجه، ومناهجه، ورفع مستوى الجودة، مع ربط مخرجاته بسوق العمل؛ لتنمية رأس المال البشري.

ويمكن القول: إن بعض البلاد العربية قد تبنّت مبادرات، واستراتيجيات؛ لتطوير التعليم العالي، وبرامجه، ومناهجه؛ بدعم من منظمات دولية؛ كاليونسكو، والبنك الدولي، والمنظمات العربية للتربية والثقافة للعلوم(ألكسو)، والمنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إبسيسكو) (حجي، 2011).

ومن الأمور التي يجب أن تضع لها الجامعات العربية أهمية كبرى في إصلاحاتها؛ هي: هيكلة أنظمتها، وإداراتها بطريقة تحقق النجاح المطلوب، وسوف نعرض - في الصفحات التالية - دولتي: مصر، والمملكة العربية السعودية؛ كنموذج لكيفية تطوير تعليمها الجامعي، وكيفية وضع استراتيجية يمكن- من خلالها - تجويد مستوى تعليمها في جامعاتها.

- **التعليم العالي في مصر**

لمصر تاريخ طويل في ميدان التعليم العالي، يصل إلى عصر الفراعنة امتداداً إلى مكتبة الإسكندرية القديمة، إلى ظهور جامعة الأزهر المعروفة عام 988م؛ ولكن إنشاء المدارس العليا - كالتي نشهدها في عصرنا هذا - بدأ في عصر محمد علي عام 1805م؛ الذي بدأ بتأسيس الجامعة الأهلية عام 1908م، والمعروفة الآن بجامعة القاهرة، وتوالى - بعد ذلك - إنشاء، وتشييد جامعات عديدة حكومية، وأخرى خاصة (وزارة التعليم العالي بمصر، 2008).

ويقع تحت سقف التعليم العالي في مصر28 جامعة حكومية، و32 جامعة خاصة، لبعضها فروع في أقاليم قريبة منها، فضلاً عن جامعة الأزهر، وتضم الجامعات المصرية الحكومية أعدادا كبيرة جدا من الطلاب؛ إذ يصل عدد طلابها إلى 270 ألف طالب وافد، و350 ألف من الطلاب المصريين (المجلس الأعلى للجامعات، مركز بحوث تطوير التعليم الجامعي، إدارة الإحصاء، 2014).

نظام التعليم العالي في مصر:

يمتاز نظام التعليم العالي في مصر بالمركزية؛ بحيث يضطلع رئيس الجمهورية المصرية فيه بأدوار مهمة؛ من بينها: التمتع بمجوعة من السلطات؛ مثل: السماح بإنشاء المؤسسات، وتعيين رؤساء جميع الكيانات الرئيسة (البنك الدولي، 2010).

وبموجب الوضع الراهن أجرت الحكومة المصرية إصلاحات كبرى في ميدان التعليم العالي؛ فقد أعدت وزارة التعليم العالي دراسة جدوى لمشروع تطوير التعليم العالي (HEEP)؛ بالتعاون مع البنك الدولي، ظهرت في وثيقة بعنوان: Project Appraisal Document؛ لتنفيذ عدة مشروعات؛ والتي تبدأ المرحلة الأولى في الفترة ما بين: 2002/ 2007 (وزارة التعليم العالي، 2008).

وفيما يلي موجز بأدوار الهيئات الرئيسة التي لها تأثير مباشر في التعليم العالي في مصر:

1- وزارة التعليم العالي:

تختصّ وزارة التعليم العالي بكافة شؤون التعليم العالي؛ من خلال الإشراف، والتنسيق لكل مجالات التعليم العالي؛ من تخطيط، وصياغة للسياسات، ومراقبة الجودة، وتشرف الوزارة - أيضاً - على تدريب معلمي التعليم الأساسي، وثمة وحدة بالغة الأهمية في الوزارة؛ وهي "مكتب التنسيق المركزي"؛ وهي مسؤولة عن مراقبة عمليات دخول الطلاب التعليم العالي، وتوزيعهم على الجامعات الحكومية (وزارة التعليم العالي، 2008).

وبرغم أن معظم الجامعات الحكومية، والخاصة، وغيرها من مؤسسات التعليم العالي؛ تخضع لاختصاص وزارة التعليم العالي؛ فكل قطاع يعمل بموجب سلطة قانونية مختلفة؛ فجميع الجامعات الحكومية، والخاصة، والكليات التكنولوجية تعمل وفق قوانين سنتها الحكومة المصرية، وتخضع لولاية المجلس الأعلى للجامعات أيضاً (البنك الدولي، 2010).

2- كيانات حكومية تشرف على التعليم العالي:

الجهاز المركزي للمحاسبات عبارة عن: كيان مستقل يتبع رئيس الجمهورية؛ فهو يشرف على حسابات الأداء المالي للكيانات الحكومية، ويسعى إلى منع الفساد، ويُخَصّص ممثل عن الجهاز المركزي للمحاسبات لكل جامعة حكومية (وزارة التعليم العالي، 2008).

ويؤدي رئيس الوزراء دوراً محوريّاً في قيادة السياسة العامة للنظام - بطريقة مباشرة - من خلال رئاسة مجلس الوزراء. وثمة عدة كيانات تتحمل مسؤوليات كبيرة، تتعلق بالتعليم العالي، وتتبع رئيس الوزراء؛ كما وصفها تقرير البنك الدولي(2010)؛ بما في ذلك ما يلي:

- الجهاز المركزي للتعبئة العامّة، والإحصاء.
- المجلس الأعلى للعلوم، والتكنولوجيا.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وهي كيان مستقل أنشئ

بموجب قرار جمهوري، ويمثل هيئة الاعتماد الوحيدة لجميع أنواع التعليم، ومستوياته في مصر(التعليم العالي، والتعليم السابق للمرحلة الجامعية، والتعلم الفني، والتدريب المهني)، والغرض الرئيس منه هو تقديم الدعم لأكثر من 50000 مؤسسة تعليمية؛ لتطبيق إجراءات ضمان الجودة، وإعدادها للاعتماد، ومنحها إياه.

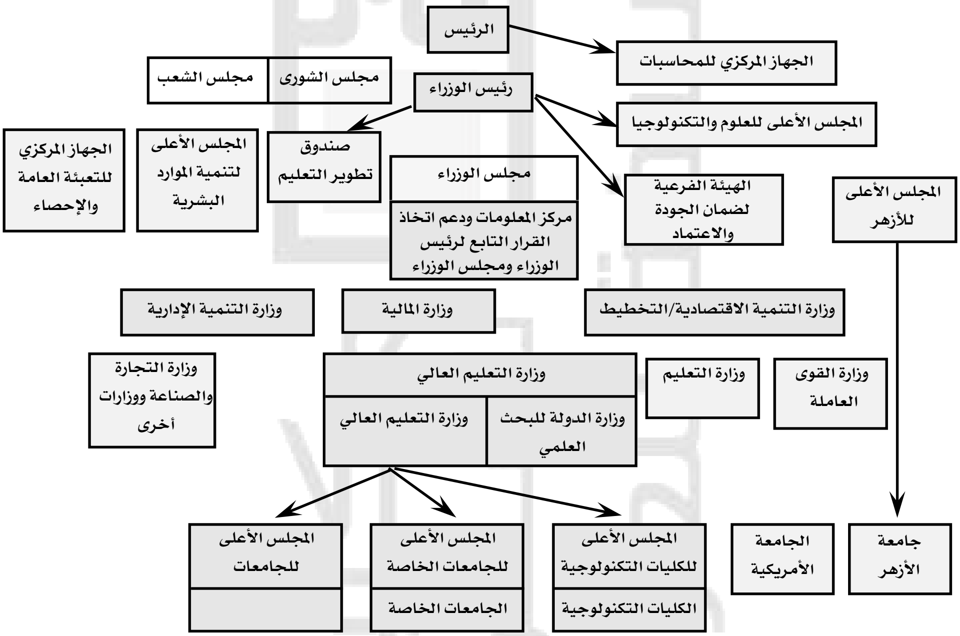
- صندوق تطوير التعليم؛ وهو كيان مستقل تخصص له موارد؛ لدعم تطوير التعليم على مستويات مختلفة.
- المجلس الأعلى لتنمية الموارد البشرية؛ والذي أنشئ؛ لتصميم استراتيجية قومية للتدريب، والتوظيف.

3- وزارات تؤثر تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر في التعليم العالي:

تضطلع عدة وزارات بمهام تؤثر تأثيراً مباشراً، أو غير مباشر في التعليم العالي؛ ومنها:

- وزارة المالية: مسؤولة عن السياسات المالية العامة، وعن تحديد مخصصات الميزانية للجامعات الحكومية، والكليات التكنولوجية.
- وزارة التنمية الإدارية: مسؤولة عن العمالة الحكومية كلها في مصر، وتشرف على تنظيم العمالة الحكومية في الخدمة المدنية.
- وزارة التربية والتعليم: مسؤولة عن نظام التعليم السابق للمرحلة الجامعية؛ بما في ذلك: نظام التعليم الفني، والتدريب غير التابعين للتعليم العالي، ويكْمن دور وزارة التربية والتعليم في إعداد الطلاب في المرحلة الثانوية، وتأهيلهم لمرحلة التعليم العالي.
- وزارات أخرى؛ مثل: القوى العاملة والهجرة، والتجارة والصناعة، والصحة؛ والتي تؤدي مهام لها تأثيرها في التعليم العالي (وزارة التعليم العالي، 2008).

ويوضح الشكل الآتي المكاتب، والكيانات الرئيسة ذات السلطة المباشرة، أو غير المباشرة على التعليم العالي في مصر:



الشكل قم(4): المكاتب والكيانات الرئيسية التي لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع التعليم العالي في مصر

Source: Aims McGuinness, OECD/World Bank review team, 2008, based on TheUniversitiesOrganisation Law No. 49/1972, the Country Background Report and other documents.

- **التعليم العالي في المملكة العربية السعودية:**

تشهد المملكة العربية السعودية نهضة تنموية شاملة في كافة المجالات، وعلى مختلف الأصعدة. ويُعَدّ التعليم العالي من الدعائم المؤثرة في المسيرة التنموية لأي بلد. وقد أنشئت وزارة التعليم العالي سنة (1975م)؛ لتتولى تنفيذ سياسة المملكة في التعليم العالي، ويعد وزير التعليم العالي مسؤولا عن تنفيذ سياسة الحكومة في مجال التعليم الجامعي (الحربي، 2008).

وقد حظي التعليم الجامعي بدعم كبير تمثَّل - حاليا - في إنشاء جامعات جديدة، وكليات علمية، وتطبيقية، وتمويل مالي ضخم في الميزانيات؛ حيث بلغ عدد الجامعات حالياً في المملكة 25 جامعة حكومية، و9 جامعات أهلية، و43 كلية أهلية، احتوت على تخصصات علمية، وتطبيقية في مختلف المجالات، كما تبنّت وزارة التعليم العالي توجهات حديثة في البحث العلمي، والتخطيط المستقبلي.

وفيما يلي عرض لأبرز الجهات التي تبنت مسؤولية إدارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية:

- **الجهات المسؤولة عن إعداد سياسات التعليم العالي بالمملكة:**

1- مجلس التعليم العالي:

ويمثل قمة السلم الإداري؛ وهو السلطة العليا المسؤولة عن شؤون التعليم فوق مستوى الثانوي، والإشراف عليه، والتنسيق بين مؤسساته (عدا التعليم العسكري)؛ ويتكون من:

- رئيس مجلس الوزراء (رئيسا).
- وزير التعليم العالي (نائبا للرئيس).
- وزير التربية والتعليم (عضوا).
- وزير المالية(عضوا).
- وزير العمل والشؤون الاجتماعية(عضوا).
- وزير التخطيط والاقتصاد الوطني(عضوا).
- وزير الخدمة المدنية (عضوا).
- مديرو الجامعات. (www.faculty.ksa.edu)

2- وزارة التعليم العالي:

تتولى تنفيذ سياسات الدولة في مجال التعليم الجامعي، ويرأس وزير التعليم العالي مجلس كل جامعة. (www.faculty.ksa.edu)

3- **مجلس الجامعة:**

يتولى تصريف شؤون الجامعة الأكاديمية، والإدارية، والمالية، وتنفيذ السياسة العامة للجامعة، واعتماد خطط التدريب، والابتعاث، وإقرار التخصصات، والبرامج الأكاديمية، والأنشطة الجامعية. ويتكون مجلس الجامعة من:

- وزير التعليم العالي(رئيسا).
- مدير الجامعة (نائبا للرئيس).
- وكلاء الجامعة (أعضاء).
- أمين عام مجلس التعليم العالي.
- عمداء الكليات.
- 3 من ذوي الخبرة؛ يعيِّنهم وزير التعليم العالي لمدة سنوات (www.faculty.ksa.edu)

4- **المركز الوطني للتعلم الالكتروني، والتعليم عن بعد:**

يدعم هذا المركز جهود مؤسسات التعليم الجامعي بالمملكة؛ لتطوير المحتوى التعليمي للمقررات الرقمية، وإثرائه، وتذليل الصعوبات للدارسين؛ للارتقاء بالعملية التعليمية بشكل عام. ولتيسير تقديم هذه الخدمات تم تهيئة قناة إلكترونية رئيسة تقوم على دعم التواصل، والارتفاع بجودة هذه الخدمات، والتنسيق بين مؤسسات التعليم الجامعي (وزارة التعليم العالي، 2013).

ومن أهم أهداف المركز ما يأتي:

- نشر تطبيقات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد في مؤسسات التعليم الجامعي؛ بما يتوافق مع معايير الجودة.
- الإسهام في توسيع طاقة الاستيعابفي مؤسسات التعليم الجامعي؛ من خلال تطبيقات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.

- تعميم الوعي التقني، وثقافة التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد؛ إسهاماً في بناء مجتمع معلوماتي.
- الإسهام في تقويم مشروعات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، وبرامجهما.
- دعْم الأبحاث، والدراسات في مجالات التعلم الإلكتروني، والتعليم عن بعد.
- وضْع معايير الجودة النوعية؛ لتصميم المواد التعليمية الرقمية، وإنتاجها، ونشرها (وزارة التعليم العالي، 2013).

رابعاً: إدارة التعليم العالي في بعض دول شرق آسيا

عند التطرق لأي موضوع تربوي نجد دول شرق آسيا تتصدر قائمة أفضل الدول في التعليم العام والعالي؛ لذا آثرنا أن نضع في قائمتنا دول شرق آسيا؛ كاليابان، وماليزيا اللتين سنستعرض هيكلهما الإداري للتعليم العالي؛ لما للتجربتين: اليابانية، والماليزية من نجاح بارز تربويا، وتعليميا؛ سواء على صعيد التعليم العام، أم العالي.

(1) التعليم العالي في اليابان

بدأت الحكومة اليابانية في تأسيس جامعات وطنية منذ أكثر من قرن مع الإشراف المركزي عليها، وتمويلها، بعد ذلك بدأت حملة من الإصلاحات الواسعة بعد هزيمتها القاسية في الحرب العالمية الثانية في عام 1945م، وشملت تلك الإصلاحات جميع مجالات التعليم العام والعالي؛ من إعادة الهيكل التنظيمي للإدارة، وإعداد جديد للمناهج والمقررات، فضلاً عن تنشئة المعلمين، والطلاب تنشئة صحيحة، وغيرها من المجالات المختلفة. (أبو عمة، 2000).

- **إدارة التعليم العالي في اليابان:**

كانت إدارة التعليم العالي في اليابان تسير على النمط المركزي؛ وهو

النمط الفرنسي المحتذى به سابقا؛ إذ تضمّن دستور اليابان عام 1872م مجموعة من القوانين التي تفسر هذا النظام المركزي الجديد؛ لكن بعد الحرب العالمية الثانية بدأت الخطط، والاستراتيجيات تظهر على طاولة الحكومة؛ لإجراء الإصلاحات اللازمة؛ لتشمل التعليم العالي. وقد أدخلت الحكومة اليابانية سلسة من المبادرات التشريعية، والسياسات العامة؛ بزيادة الحكم الذاتي للمؤسسات التعليمية، وتحفيز قدراتها، وتعزيز التغيرات الإيجابية مع تأكيد الجودة الشاملة، وأكثر ما لوحظ على الحكومة اليابانية هو التقليل من المركزية في تعليمها (الحربي، 2008).

وتحدد وزارة التعليم اليابانية MEXT.go.jp/english أنواع مؤسساتها للتعليم العالي في التصنيف الآتي:

- مؤسسات عامة قومية ذات إشراف، وتمويل حكوميين.
- مؤسسات عامة محلية، وهي ذات إشراف حكومي غير مباشر، وتَتْبع إدارة المقاطعات.
- مؤسسات خاصة ينشئها أفراد، أو جماعات، وهي أقلّ المؤسسات السابقة.

- **أنماط التعليم العالي في اليابان:**

قبْل التطرق لإدارة التعليم العالي، ومن هو المسؤول عن إدارة التعليم العالي في اليابان؛ يجب أن نذكر أنماط التعليم العالي في اليابان، والتي تتمحور في ثلاثة أنماط؛ كما ذكرها الحربي(2008):

1- كليات المجتمع:

هي جزء من منظومة التعليم العالي التي تستوعب حوالي 20٪ من الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي اليابانية؛ حيث تقدم تعليما عاليا من سنتين إلى ثلاث سنوات بعد المرحلة الثانوية. وتقدم كليات المجتمع كثيراً من التخصصات في العلوم الإنسانية، والتربوية، والصحية المساعدة، وبعض تخصصات الهندسة، والزراعة، والعلوم الأساسية.

2- كليات التدريب الخاص:

وهي مؤسسات لا تعطي شهادة أكاديمية؛ ولكنها تقدم تعليماً عالياً لمدة سنة واحدة، أو سنتين لمن يريد أن يحترف مهنة.

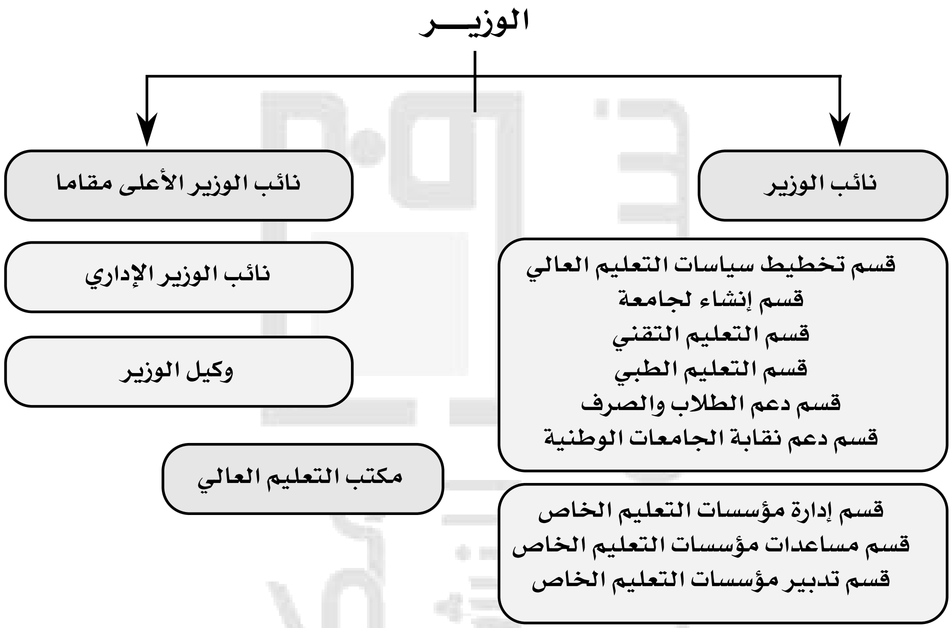
3- الجامعات:

مؤسسات تقدم تعليماً عالياً ينتهى بالدرجة الجامعية الأولى، - وعدد ساعاتها لا يقل عن - 124ساعة معتمدة.

- وزارة التعليم العالي في اليابان:

تشرف وزارة التعليم اليابانية على السياسة العامة لإدارة التعليم العالي في اليابان كافة، وللوزارة حق إنشاء المؤسسات التعليمية العامة، والخاصة معا، كما أن لها- أيضا- القدرة على الإشراف المباشر على ميزانية الجامعات، والكليات، والمعاهد. وهي مسؤولة- أيضا- عن تقديم العون المالي للمؤسسات الخاصة، ومؤسسات المقاطعات، ولها الحق أن تشترط الحد الأدنى لدخول الجامعات، وأن ترسل البعثات، وتُعنَى بكل ما يتصل بتطوير التعليم (الحربي، 2008). ومن الملاحظ أن هناك تناسقاً واضحاً بين كل من: المركزية، واللامركزية في إدارة التعليم العالي في اليابان. ويمكن تلخيص عمل الوزارة في التخطيط، وعمل الولاية، والمؤسسات التعليمية في التنفيذ؛ وهذا مؤشر كبير على نجاح التعليم العالي في اليابان.

ويوضح المخطط الآتي الهيكل التنظيمي العالي في اليابان الذي يعد مثالاً واضحاً للتناسق بين كل من: المركزية، واللامركزية في إدارة التعليم العالي بين الحكومة، والمؤسسات التعليمية:



شكل رقم(6): الهيكل التنظيمي العالي في اليابان.

المصدر: وزارة التربية والعلوم والثقافة اليابانية mext.go.jp/english

(2) التعليم العالي في ماليزيا:

صار التعليم العالي في ماليزيا يتخذ اتجاها مهماً؛، إذ بدأت الحكومة الماليزية - خلال التسعينيات - في إعادة الهيكلة الجذرية للتعليم العالي؛ فأعادت تعريف العلاقة بين الجامعة والدولة، وبين الجامعة والسوق، مع التقليل من الحكم الذاتي المؤسسي. ويمكن تلخيص ما أحدثته الحكومة الماليزية من تغييرات في إدارة التعليم العالي - كما ذكرها Lee (2004) - فيما يأتي:

- خصخصة التعليم العالي، وتحويل الجامعات الحكومية إلى جامعات خاصة، مع تمويل الحكومة لها؛ أي: أن إدارتها صارت ذاتية، ومنفصلة عن الحكومة.
- تنويع في المؤسسات، والبرامج الدراسية التعليمية.
- تغيير السياسات الملكية للمؤسسات التعليمية في التعليم العالي؛ فبعضها مؤسسات ربحية، وبعضها الآخر غير هادفة للربح.

وزارة التعليم العالي الماليزية

تُعَدّ وزارة التعليم العالي في ماليزيا (2010) MOHE المسؤولة عن تحديد السياسات، والتوجيه للتعليم العالي في ماليزيا؛ إذ حددت الوزارة أنواع التعليم العالي؛ فيما يأتي:

1- المؤسسات العامة للتعليم العالي (PIHE)؛ والتي تنقسم - بدورها - إلى ثلاثة أنواع مقسّمة على مجموع 20 جامعة:

أ) 4 جامعات (الجامعات الشاملة).

ب) 11 جامعة (الجامعات المركزة).

ج) 5 جامعات (الجامعات البحْثية).

2- المؤسسات الخاصة للتعليم العالي (PVIHE)؛ والتي أنْشئتْ على مبدأ أن رأس المال البشري هو شرط استدامة التنمية في ماليزيا، وعلى هذا المبدأ؛ فهي تدعم أهداف الدولة؛ لإنتاج رأس المال البشري بجودة عالية؛ تبعاً للخطة الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي. (NHESP)

3- المعاهد الفنية POLYTECHNICS؛ والتي تهدف من إنشائها إلى بناء القدرات الفردية؛ لتطوير مهارات تقنية جديدة في مجال الموارد البشرية في البلاد؛ لتلبية احتياجات النموذج الاقتصادي الجديد (NEW)، الذي أكد ضرورة الابتكار والإبداع، وتُعدّ أيضاً طلاباً لهم القدرة على مواجهة مختلف السيناريوهات، والتحديات المستقبلية، ومن أهدافها- أيضا - زيادة الأيدي العاملة الماهرة من نسبة 23٪ إلى نسبة 37 ٪ بحلول 2015.

4- كليات المجتمع COMMUNITY COLLEGES؛ والتي تعمل كمركز مهم؛ لتوفير مهارات التعلم مدى الحياة للمجتمع المحلي؛ استناداً إلى الأهداف الآتية:

- توفير فرص التعلم العالي للأشخاص الذين تركوا الدراسة، وتزويدهم بالمهارات التي يحتاجونها.

- تقديم برامج تدريبية؛ لتحسين المستوى الاجتماعي، والاقتصادي للمجتمعات المحلية.
- إنشاء ثقافة العمل الحرّ، وتعزيزها؛ لدعم برامج التنمية الاجتماعية، والاقتصادية للمجتمعات المحلية.
- تعزيز ثقافة التعلم مدى الحياة؛ لإثراء المعرفة، وزيادة الرفاة.
- زيادة، وتوسيع التعاون مع مؤسسات التعليم العالي، والصناعات، ومختلف الوكالات نحو تطوير نوعية الحياة، وتحسينها للمجتمعات المحلية.

5- مؤسسة التميز العالي HICOE؛ وهي التي تَدْعم الأبحاث داخل الجامعة، وبين الجامعات، والأبحاث المختصة؛ من خلال تعزيز الاكتشاف، والإبداع، والمواهب الجديدة، وتشجيع الفرص، واختيار البحث؛ من خلال توفير البيئة التدريبية عالية الجودة، والمتنوعة، كما تسعى مؤسسة التميّز العالي؛ إلى أن تكون مركزاً قوياً لأبحاث عالمية متعددة التخصصات.

وأخيرا نجد أن إدارة التعليم العالي في ماليزيا تتيح حرية أكبر للمؤسسات التعليمية في التعليم العالي؛ لتحقيق الأهداف، والتصورات التي وضعتها الحكومة في خطتها لتطوير التعليم العالي، وفي الوقت نفسه تتولى الحكومة مهمة التمويل، والدعم المالي، والإشراف غير المباشر.

الخلاصة:

تواجه البلدان النامية كثيراً من الصعوبات في شتى مجالات الحياة؛ ومنها: تطوير التعليم العالي؛ لذا عليها إعادة ترتيب أوراقها إنْ أرادت أن تلحق بركب التقدم، والتطور، ومسايرة التغير السريع الذي يشهده عصرنا الحالي؛ فالتعليم العالي - في البلدان النامية - لا بد له من أن يخوض عدة معارك؛ ليخرج منتصراً مكللاً بالنجاح؛ إذ عليه أن يواجه التخلف الذي

تغلغلت جـذوره في مؤسـسـاته، وعليـه- أيضـاً - مـواجهـة الدكـتـاتورية، والسلطوية التي ترفض أي تغيير إداري.

وهنا يأتي دور إدارة التعليم العالي التي عليها وضع خطة للتطوير قبل تنفيـذ أي عملية؛ فالتطوير الإداري هو طريق النجاح لكل تطور حضاري يحدث في المجتمعات؛ فلابدّ من التجديد الإداري؛ بحيث يكون عنصراً أساسياً في أي استراتيجية توضع لتطوير التعليم العالي.

والإدارة الناجحة هي التي تعمل على إنجاز الأهداف المرغوب في تحقيقها من التعليم العالي؛ فهي ضرورية، ومهمة؛ إذ إن نجاح أي عمل يتوقف على كفاية الإدارة، وجودة ما تقدمه؛ فكلما كانت الإدارة عالية الكفاية كانت أعمالها ذات نجاح أكبر؛ وهذا ما نراه في الدول المتقدمة، وبعض الدول النامية التي التحقت بركب التطور؛ كما ذكرنا في هذا الفصل.

مراجع الفصل الثامن

المراجع العربية:

- أبو عمة، عبدالرحمن محمد (2000). التعليم العالي في بريطانيا. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- البهنساوي، فردوس عبدالحميد(2006). منظومة التعليم العالي بالولايات المتحدة الأمريكية. عمان: علم الكتب.
- إمام، كمال. أحمد، لمياء (2012). معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- حجي، أحمد (2011). التعليم العالي والجامعي المقارن حول العالم (جامعات المستقبل واستراتيجيات التطوير نحو مجتمع المعرفة).القاهرة: عالم الكتب.
- الحربي، محمد(2008). التعليم العالي في السعودية واليابان وبريطانيا. الرياض: جامعة الملك سعود.
- الشهابي، إبراهيم.(2013). .إداريي التعليم العالي (القيادة الفاعلة والإدارة في الجامعات والكليات). الرياض: مكتبة العبيكان.
- الصغير، أحمد حسين. (2005). التعليم الجامعي في الوطن العربي(تحديات الواقع ورؤى المستقبل). القاهرة: عالم الكتب.
- الكندري، نبيلة.(2013). إدارة التعليم العالي والشؤون الطلابية. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- مرسي، محمد منير.(2002). الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه. القاهرة: عالم الكتاب.
- وزارة التعليم العالي (2008). تحليل الفجوة في الكليات التكنولوجية (أعدته أكاديمية تطوير التعليم واشنطن بالتعاون مع وزارة التعليم العالي بمصر). جمهورية مصر العربية.

المراجع غير العربية:

- Aims McGuinness, OECD/World Bank review team, (2008). based on TheUniversities Organisation Law No. 49/1972, the Country Background Report and other documents
- Bland,C.J,Seaquist,E.Pacala,J.T, Center,B., &Finstad,D.(2002). One school's strategy to assess and improve the vitality of its faculty. Academic Medicine.

- Carol j., Anne Marie W., Sharon L., Deborah F(2005) The ResearchProductive Department.
- Clark,B.R.(1998).Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of transformation, IAU Press, Pergamon, oXford.
- CHEA (2003): statement of Mutual Responsibilities for student Learning Outcomes: Accredition, Institution and Programs.(Washington: D.C.CHEA.
- Cunnigham,V.(2000) 'Fine Mess We are In' In Peter, M.(2004) The Higher Education Manager's Handbook,U.K,Abingdon.
- Daniel,J.S.(1998) 'Open as to Places: An Academic Community on which the sun never sets' In Peter, M.(2004) The Higher Education Manager's Handbook, U.K, Abingdon.
- Lee, M. N. (2004). Restructuring higher education in Malaysia.Penang: School of Educationl Studies, Universiti Sains Malaysia.
- McBurnic, G. and Ziguras, C.(2003) ' Remarking the world in Our Own Image ; Australia,s Efforts to Liberalise Trade in Education 'Services' Australian Journal Of Education.
- MSA,(1994); Commission on Higher Education, Characteristics of excellence in Higher Education, Philadelphia: Midle states Association of Colleges and school.
- McCaffery,P.(2004) The Higher Education Manager's Handbook,U.K,Abingdon.
- Pineau,C.,& levy-Leboyer,C.(1983). Managerial and organaizationaldeterminats of efficiency in biomedical research teams, In Carol j.,Anne Marie W., Sharon L., Deborah F(2005) The ResearchProductive Department.
- Taylor, J. S.Freidman,R.h., Speckman,J. L., Ash,A.S., Moskowitz,M,.A., & Carr P.L. (2001). Fellowship training and career outcomes for primary care physician-faculty. Academic Medicine.
- UNESCO/Council of Europe(2000) .Code of Good Practice in the Provision of Transnational Educations
- Wallace,M and Dunn,L.(2006). 'Australian academic and transnational teaching: An exploratory study of their preparedness and experiences.' Higher Education Research and Development, 25(4):357-369